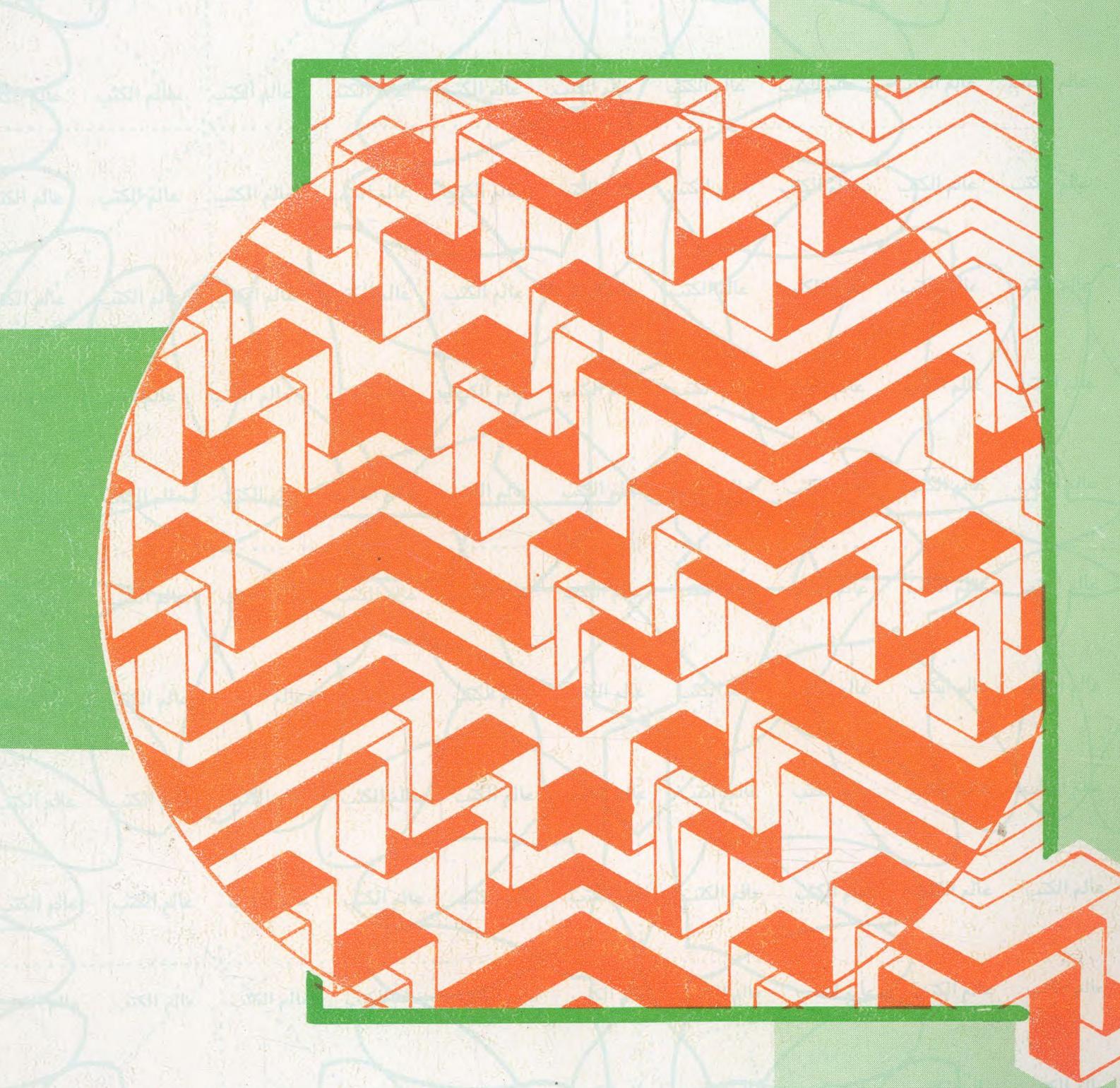
# تطويمنا محالتهاي



الدكتور أحمد حسين اللقاني

جال الله الله

٢٨ شارع ميد الفالق ثريت - القامرة ت: ٢٩٢٦٤٠١

# تطويا التعالي

## الدكتور أحمد حسين اللقاني وكيل كلية التربية -جامعة عين شمس

الطبعة الأولى م ١٩٩٥ م



### بسم الله الرحمن الرحيم تق*د*ير

هذا كتاب في علم المناهج بعنوان الأسس والمكونات والتنظيمات ، وقد تعرضنا في عرضه أن تكون مادته العلمية مناسبه لكل راغب في معرفة أركان هذا العلم ، وكذا العمليات الأساسية التي نحتاجها في بناء المنهج وتطويره ، ذلك أن المناهج المدرسية هي وسيلة التربية وأداتها في تعليم وتربية الأبناء ، ومن ثم فهي عملية علميه لها أصولها كما أن لها تراثها العلمي الذي يوجه مسار العمل في هذا المجال . والحقيقة أن دراسة علم المناهج مسألة أساسية لكل المعلمين وكذا كل من يتم إعدادهم ليتولوا تلك المسئولية في القريب ، فهي بالقطع ليست مجرد بناء منهج ولـكنها أيضاً عملية تنفيذ للمنهج ، وهذا يعنى ترجـمة مضمون المنهج إلى مـواقف تدريسيه يوميه يـعشها الأبناء ويتفاعـلون معها بأعلى درجة من الفاعلية والأقبال والحماس ، ومن هنا تكون بدايات التعليم ، ومن ثم تظهر نواتج التعلم التي نرجوها ، لذلك فإن هذا الكتاب يضم ستة عشر فصلا عالجنا فيهما الأسس التي ينبغي الرجوع اليهما ودراستها لكمي تتم عملية البناء في ضوء منها وإنتقلنا بعد ذلك إلى دراسة مكونات المنهج أو ما يسمى أحياناً بعناصر المنهج مع بيان علاقات التأثيــر المتبادل بينها من ناحــيه وبينها وبين الأسس من ناحــيه أخرى ، ومما كان ذلك يؤدي إلى تنظيمنات منهجية معينة فقد أولينا هذا الأمر هتافاً خاصاً على إعتبار أن أي تنظيم منهجي هو رد فعل مباشر لفكر أو نظـريه أو فلسفه تربوية معينه ، بالتالي فإن عملية ضبط المنهج على أي مستوى لابد أن تقوم على رؤيـة واضحة وأساس علمي . ومن هنا فإن هذا الكتاب بكل فصوله يستهدف تقديم معارف أوليه لكل دارس لعلم المناهج وإننا إذ نــقدمه لأبنائنا الطلاب والمعــلمين رفاق المهنه نرجوا أن نوفــق جميعاً في تقديم كل ما هو مفيد للأبناء في شكل ومضمون ملائمين .

وعلى الله قصد السبيل

القاهرة في سبتمبر ١٩٩٤

المؤلسف

### الفهرس

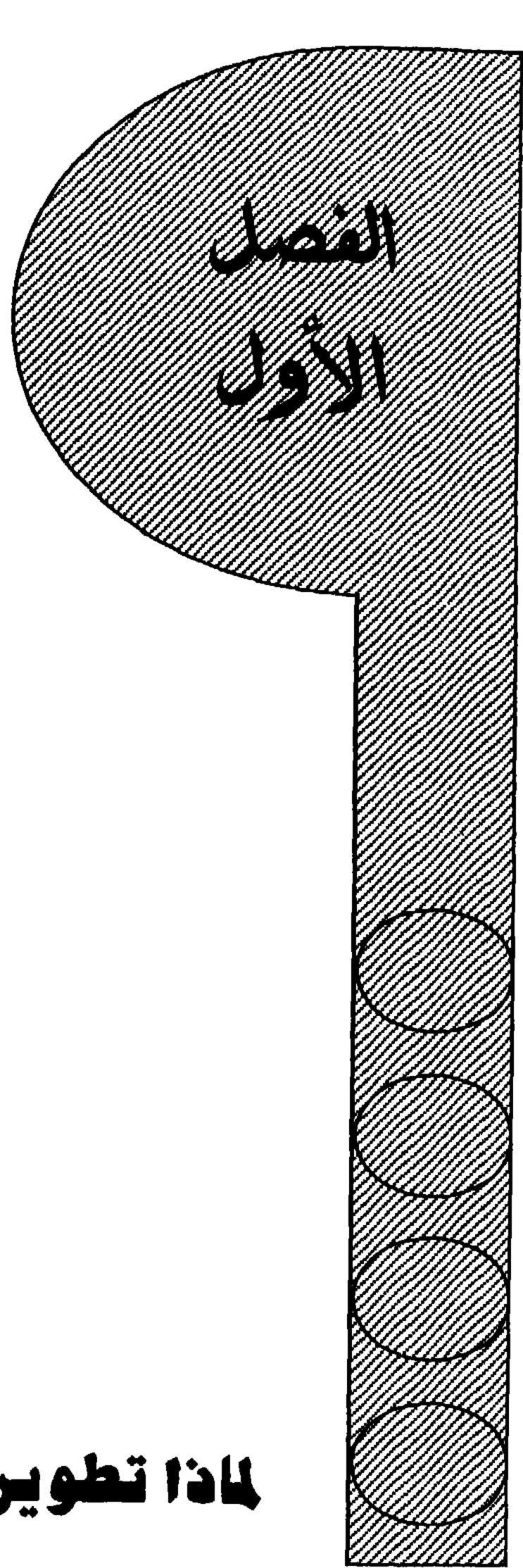
تقديم

صفحة

		النفيصيل الأول:
١	لماذا تطوير المناهج المدرسية	
		الفصيل الثياني:
۲۷	ممارسات سائدة في تطوير المناهج	
		الفصىل الثالث:
٤١	تطويرالمناهج بين الواقع والمستقبل	
		الفصسل الرابع :
۷۱	المعلم وعمليات المنهج	
		الفصيل الخامس:
99	كيفية تقويم المنهج	
		القصىل السادس:
۱۲۳	عملية تطوير المناهج	
		القصيل السابع:
189	تطويرالمناهج وتنمية قدرات المتعلم	
•		القصيل الثامن:
170	تكنولوجيا التعليم مدخل لتطوير المناهج	
		الفصيل التاسيع:
177	الإبداع مدخل لتطوير المناهج	

#### صفحة

	القصل العاشر:
۲.۱	الإبداع في مجال المواد الإجتماعية
	القصل الحادي عشر:
751	التجريب الميداني للمناهج
	الفصل االثاني عشر:
177	إتجاهات عالمية في تطوير المناهج
	مراجع الكتاب:
7.8.1	ا ـ المراجع العربيـة
۲۸۲	ب ــ المراجع الأجنبية



لاذا تطوير المناهج المدرسية

الحديث عن المناهج موصول ويستمر طالما وجدت عملية التربية والتعليم، ولا يمل الإنسال الواعى بهذا المجال والمدرك لدينامياته من تناول مسائل وقضايا ومشكلات المنهج المدرس بكل أبعاده، وفاض ما يطرحه الواقع التربوى على السنة المعلمين والأبناء وأولياء الأمور.

أن المتخصص في أى مجال يكون أكثر إدراكاً وفهما لمشكلات هذا المجال بكل أبعادها من أولئك الذين يتفاعلون معها من منظور ضيق أو يتعاملون معها بشكل مسطح، والسبب في ذلك أن المتخصصين يستندون إلى الرؤية الشاملة والواضحة ويدركون المتغيرات والعوامل الضاغطة والمؤثرة في شكل المشكلة وأبعادها، وهو أمر لا يتوافر عادة لغير المتخصصين، ولعلنا لا نتجاوز الحقيقة إذا قلنا أن العصر الحاضر هو عصر التخصص وأن إجراء التقدم في كل مجالات العمل والإنتاج يتوقف على التخصصات الدقيقة وما يمكن أن يحدث بينها من تكامل.

وإنطلاقاً من هذه الفكرة فإن هذه الورقة تستهدف بيان مسار خط واضح (Curriculum Pracesses) بين السياسة التعليمية وما نسميه عمليات المناهج. أن البداية الحقيقية تكمن في وجود سياسة تعليمية أو دعونا نقول بشيء من التواضع «فكر مُوجه»، ونقصد بذلك الرؤية الشاملة للمواطن، أي كيف يرى المجتمع مواطنيه مستقبلا؟

أن هذه الرؤية تتعرض لقوى ضاغطة على محورين، أولهما محور طولى على مستوى محلى يضم الرصيد الحضارى والخلفيات السابقة، وخبرات من سبقونا فى التصدى لأمر التربية عبر عصور متتالية، وهناك أيضا الخريطة القيمية ومفاهمنا وتقاليدنا ومواردنا وهياكل الإنتاج وعلاقات العمل والسلوكيات المرغوب فيها والسلوكيات التى تحتاج إلى عملية محو نشطه.

أن هذا كله يمعد قوة حاكمة لها سيطرتها وسطوتها وقدرتها على فكر صانعي القرار ومتخلفي فهو يمضم العديد

من القوى والمؤثرات التى يموج بها العالم، فهناك متغيرات إقليمية عربية وإسلامية، وهناك أيضا متغيرات عالمية، وأخطر ما فى هذا المحور سلطة رأس المال وهياكل الإنتاج علاقاتهما وما يرتبط بهما من استثمارات، وموضع الإنسان المواطن من هذا كله، مما يعنى نوعية معينة من المواطنين. ومما يزيد من صعوبة الأمر أننا نعيش فى عصر يتسم باهتزاز العديد من المفاهيم والقيم والمسلمات التى ظلت سائرة ومسيطرة على فكر الشعوب لزمن طويل، فضلا عن أن المستقبل بكل ما يشمله من أنماط جديدة من التعامل مع الفضاء الخارجي وعمليات الإنتاج والنظرة إلى الموارد والصراع بين القوى العالمية المتهالكه والتي تحاول إستعادة توازنها وتلك التي تحاول أن تجد لها مكاناً على خريطة السياسة الدولية، هذا فضلا عما يحمله المستقبل غير البعيد من الصدمات للبشر في كمل مكان، كمل هذا سيفرض مفاهيم وقيم وسلؤكيات مغايرة تماماً. وهكذا نرى أن عوامل المحور الأول إذا كانت ملحة وضاغطه على صانعي القرار فإن عوامل المحور الثاني أكثر الحاحاً وضغطاً عليهم.

وبذلك تبدو الحاجة إلى سياسة تعليمية ثابتة ومرنة في ذات الوقت، بمعنى أن تظل باقيه وموجهة المعمل التربوي لمعدد من السنوات مع تطورها بالمقدر الذي تفرضه المتغيرات الجارية محلياً وعالمياً.

والحق يقال أن إهتمام رئيس الجمهورية بأمر تطوير التعليم بوجه عام يعبر عن رؤية استراتيجية في غاية الأهمية، وهي بالتأكيد لم تأت من فراغ ولكنها جاءت من منظور واسع أدرك من خلاله جميع المتغيرات المحيطة وعلى كل المستويات. ومع تقديرنا للجهود المخلصة وإعتزازي بكل وجهة نظر ومستنده إلى منطق العلم الذي يجب أن نقف له «تعظيم سلام» والذي تمخض عن كتاب يعبر عن سياسة تعليمية للدولة «مبارك والتعليم» أود أن أشير إلى أنه لا يكفى أن يكون لنا سياسة تعليمية نتفاخر بها ونتباهي بامتلاك نسخ منها، نعم من حقنا هذا ولكن هذه السياسة بداية وليست نهاية، ولا تستطيع القول مع جود هذه السياسة «ختامة مسك» ذلك أن القيادة السياسية والتربوية أرادت أن تضع التربويين أمام مسئولية محددة وهذا يعني

أن يعكف عليها خبراء التربية والمناهج وعلم النفس التربوى ليترجموا هذه السياسة إلى مواصفات أو كفاءات يجب توافرها لدى خريج كل مرحلة تعليمية بدءاً بطفل مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية إنتهاء بمرحلة الثانوية العامة، ويدخل في هذا النظر في شكل المبنى المدرس والمساحة المتاحة للمتعلم ليتحرك فيها، والمساحة الزمنين المسموح بها لامتداد اليوم المدرس، كما تدخل أيضا النظرة، إلى نشاط المتعلم؛ هل هو شيء مصاحب أم هامش، وأين هو من المعرفة أو وأين المعرفة منه؟ أشياء كثيرة يجب أن يُعمل التربويون فيها فكرهم بمنتهى العمق والاخلاص والالتزام.

أما عن كون هذه السياسة ليست نهاية فذلك لأنها رؤية استراتيجية لفكر قيادات العمل التربوى، ومن ثم فهى لا تصلح لتكون منطلقا لعمليات المنهج بكل ما تشمله من تصميم وتخطيط ونباء وتطوير، ذلك أن خبير المناهج في حاجة إلى، يمكن أن تسميه تجاوزاً نظرية المنهج، وهي يمكن إعتبارها إطاراً علمياً يستحرك فيه لإتخاذ الإجراءات الكفيلة بإخراج منهج بالمعنى العلمى.

الأساسية لنظرية المنهج عندئذ يكون خبراء المنهج في موقف أفضل لتبدأ عملية اعداد دليل المنهج عندئذ راجع (Curriculum Guide) وهو يقسم أهداف المنهج النابعة من السياسة التعليمية ومردوداً بنظرية المنهج ونموذجه، ويضم أيضا شريحه من النبية المعرفية (Staucture) للعلم الذي نرجع إليه لإختيار معارف ومفاهيم منه لنضمنها منهج معين، وعندئذ يكون الرأى الجماعي هو المعتمد حيث تمتم عملية الاختيار، إذ عليهم في المرحلة أن يقرروا ماذا يجب أن يتضمن المنهج وماذا يجب أن ينقل إلى مستوى دراسي آخر ويضم دليل المنهج أيضا عرضاً تحليلا لوحدات المقرر أي المادة العلمية المختار بكل ما تشمله من مفاهيم وقيم ومهارات وغير ذلك من نواتج التعلم التي نرجو أن يسكتسبها الأبناء، وجملة القول هنا هي أن دليل المنهج عبارة عن مرشد يستدل منه على كيفية معالجة المادة العلمية وتخطيط الخبرات وتنيذها وكيفية تقويم مستويات أداء الأبناء وغير ذلك من الأمور التي يشعر الخبراء بضرورتها في مرحلة إعداد الصورة المبدئية للمنهج.

أن هذه المسألة كما نرى عملية لها أصولها العلمية التى ترقى إلى مستوى المسلمات وبالتالى فهى تستغرق وقتا طويلا وتحتاج إلى كلفة عالية، ومع ذلك فإن هذا كله يصبح قليل القيمة إذا قورن بعائدة المتمثل فى إنتاج مناهج من نوعية من حقنا أن نفاخر بها ومن حق أبنائنا الاستمتاع بخبراتها.

ويحضرنا في هذا المجال سؤال طالما سمعناه من أطفال وتلاميذ وطلاب في مختلف مراحل التعليم، كما أننا كثيراً ما نحاول أن نجد إجابة عنه. . . وهذا السؤال هو: لماذا نرسل الأبناء إلى المدارس؟

إذا سألنا هذا السؤال لعينة كبيرة أو صغيرة من الأبناء أو أولياء الأمور أو المعلمين أو المشتغلين في أى قطاع من قبطاعات المعمل والإنتاج على مستوى المجتمع ستأتينا إجابات غامضة لا يمكن الاستدلال منها على كل شيء مثل:

- ـ حتى يتعلمون. . . ماذا يتعلمون؟
- ـ ليكونوا مواطنين صالحين. . . . . وما هي مواصفات هؤلاء المواطنين.

- \_ حتى يستطيعوا تولى أمور أنفسهم. . . وكيف يتسنى لهم هذا؟
- \_ حتى يكونوا أناساً على درجة من الاحترام. . . ما مقومات هذا.
  - \_ حتى نتفرغ لأعمالنا. . . وهل هذه إجابة مقنعة؟ الاحترام؟

لقد سألت طفلا منذ سنوات كأن يقف على باب المدرسة باكيا لماذا تبكى؟ فقال أن أمى لم تحضر؟ فقلت أنها ستأتى، ثم حاولت أن أسير بجواره لدقائق فقلت له ماذا أخذت اليوم فى المدرسة؟

الحقيقة أن هذا السؤال على قدر سذاجته وسطحيته التى قد نبدو للبعض إلا أننا نعتقد أنه سؤال يعبر عن جوهر ومضمون فكرة التربية وفلسفتها فى بلادنا. ولذا نقول أن السياسة التعليمية والفكر التربوى ونظر المنهج ونموذجه والرؤية التعليمية لها هى إعلان وهى السبيل الحقيقى لجعل عمليات المنهج تسير بخطى ثابتة راسخة فهل آن الأوان لنشق لنا مساراً واضحاً بين هذه المستويات الفكرية من أجل بناء بشر وإعداد مواطنين لا تعلون فى قدراتهم وإمكانا منهم عن أى طفل آخر فى أى ركن من أركان الدنيا؟؟

وفى إطار هذه النظرة التحليلية للعلاقة بين السياسة التعليمية والمناهج المدرسية يمكن معالجة موضوع لماذا تطوير المناهج؟

لم يعد المقبول أن نتصور أن يكون هناك منهج ثابت جامد على الدوام يستجيب لما تقتضيه عوامل المتغير والمراجعة والتطوير، ومن هنا فإن تطويه المنهج يعد جانباً أساسياً في إطار أي نظرية يتبناها واضعوا المنهج.

وبناء على ذلك فيان النظرية العامة للمنهج تأتى فى قمته، والمقصود بالنظرية العامة للمنهج هو مجموعة القرارات التى تسفر عنها دراسة المجتمع وثقافته وفلسفته التى يلتزم بها، ودراسة المتعلم وطبيعته وعلاقاته وتفاعلاته فى السياق الإجتماعى الذى ينتمى إليه، والتى تنعكس على أهداف المنهج ومحتواه، وتحدد العلاقة بين المحتوى والمتعلم واستراتيجيات وتكتيكات التدريس وغير ذلك من

مقومات العملية المتعليمية سواء في مستوى القرارات الاستراتميجية أم في مستوى القرارات الاستراتميجية أم في مستوى القرارات التكتيكية.

على أن ما نعنيه بتطوير المنهج يتضمن مرحلتين، المرحلة الأولى هى تقويم المنهج وهى تستهدف التعرف على مد في نجاح المنهج بكل مقوماته فى تحقيق ما حدد له من الأهداف فى المستوى الاستراتيجى، وهذا يتضمن التعرف على النواحى الإيجابية والنواحى السلبية فى هذا الشأن، على أن الأمر لا يقف عند مجرد التعرف على تلك النواحى وإنما يأخذ من ذلك بداية وانطلاقاً نحو المراجعة والتطوير لكل جوانب المنهج.

ومن ثم فإن تناول المنهج على المستوى التنفيذى هو السبيل الأول الذى يمكن أن نتبين منه مدى كفاية المنهج وجودته وتأثيره فى المتعلم تأثيراً يتفق مع ما حدد له من أهداف، ولكن هل يمكن القول: أن تنفيذ المنهج فى الإطار المدرسى هو المبرر الوحيد لتطوير المنهج.

إن الإيجابيات والسلبيات التي تسفر عنها عملية تنفيذ المنهج تعد أحد الأمور أو الدواعي التي تدعو إلى تطوير المنهج، إلا أن هناك أموراً أخرى لها أدوارها وضغوطها في هذا الشأن سنعرض لها تفصيلا فيما بعد، على أن الأمر الذي نريد أن نؤكده في هذا المجال هو أننا في الوطن العربي نلتزم بعدة إتجاهات تفرض نفسها في إطار تطوير المناهج هي:

### ١- التطلع إلى حياة أفضل:

ولقد ساد أتجاه في العقد الماضي بين الدول المتقدمة والنامية على السواء أن السبيل والمدخل الرئيسي لذلك هو تطوير التعليم وتجديده من خلال مراجعة وتطوير المناهج، ومن ثم نشطت جهود تطوير المناهج على المستوى القومي والعالمي، وربحا جاء مؤتمر اليونسكو والذي عقد في موسكو عام ١٩٦٨ في قمة هذه الجهود.

### ٢\_ إيمان القيادات التربوية بقدرة التربية في المشاركة في إحداث التنمية والتغيير:

الأمر الذى أنعكس على محاولات وضع استراتيجيات جديدة للتعليم فى إطار ما تلتزم به الدول من أهداف وفى إطار واقعها وحاجاتها ومشكلاتها، وفى إطار التطورات العلمية والتكنولوجية، وقد ظهر من هذه الاستراتيجيات أهمية المنهج ومكانته من العملية التعليمية وبالتالى أهمية مراجعته وتطويره.

### ٣\_ إيمان القيادات التربوية بأنه لا سبيل لتطوير المنهج بالأسلوب العلمي إلا من خلال عملية تخطيط:

وهذه العملية تنطوى على إعمال الفكر في كيفية إحداث التطوير النوعى متخطياً كل اهتمام زائد بمجرد المتطوير الكمى، ويتضمن ذلك إعتبار العلم وما يشمله من تجريب وموضوعية هو الحكم والفصل في شأن من شئون التربية.

### ٤ إيمان القيادات التربوية بأن تصميم وتطوير المنهج يأتى على رأس قائمة مجالات التجديد في التربية:

على اعتبار أن المخطط الهندسى للعملية التعليمية والذى يجيء مستنداً إلى منجموعة من العوامل في إطار «نظرية منهجية» تعبر عن نظام متميز في حد ذاته في أصوله ومدخلاته ومخرجاته.

### ٥- إيمان القيادات التربوية بأن الخبرات العالمية في ميدان التربية يجب أن تكون أحد المنطلقات الرئيسية في عملية المنهج:

ذلك أن الدول المتقدمة أستطاعت أن تحرز التقدم في سبيل هذا، ومن ثم فلابد من الدراسة والإنتقاء والتطويع بما يتفق مع أهدافنا الإجتماعية وظروفنا وإمكاناتنا الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية.

وبالرغم من ذلك كله فإن من الملاحظ أن المناهج في الدول العربية لاتزال تدور

فى فلك الطابع التقليدى الذى يقوم على أساس النظرة الجزئية إلى المعرفة، والتى أنعكست على شكل ومحتوى المناهج عامة، فهى لاتزال فى صورة مواد دراسية منفصلة لا رابط بينها فى أغلب الأحيان، كما أن محتوياتها قلما يستسيغها المتعلم، وذلك فضلا عن ما تحتويه من حقائق ومعارف هى غاية الغايات، ومن ثم أغفلت دوافع التعلم الحقيقية، كما أنه يلاحظ أن المناهج واحدة فى البلد الواحد، بل أنها كثيراً ما تتعدى ذلك فتكون واحدة فى أكثر من دولة، الأمر الذى ينطوى على إغفال واضح لأمور لا ينبغى إغفالها ما يتوافر من تراكمات خبرية مختلفة لدى المتعلمين واختلاف الأطر الثقافية التى يستمون إليها، واختلاف آثار ما يخضعون له من مؤثرات ثقافية مختلفة، كما أن فى ذلك إغفال لنوعيات دوافع التعلم المختلفة فى أغلب الأحيان، والإختلاف فى معدلات التعلم من فرد لآخر.

ويضاف إلى ذلك أن النظرة إلى المنهج لاتزال قاصرة، فيهى من وجهة نظر الكثيرين لا تعنى أكثر من مجرد المقرارات الدراسية وما يتصل بها من كتب قادرة على تنفيذ المنهج، ونتيجة لذلك نجد أن محاولات التطوير تنحصر في إطار ضيق ملتزم بهذا المفهوم الضيق للمنهج، فالتطوير في ضوء ذلك ينصب أساساً على امقررات وما تحتويه من موضوعات مختلفة، وذلك عن طريق الحذف أو الإضافة أو التعديل أو التأخير أو التقويم دون إطار مرجعي علمي، وينطوي هذا الأسلوب على افتراض مؤداه أن مجرد التغيير على نحو أو آخر في محتوى الكتاب المدرسي كفيل بإحداث المنتج التعليمي المزغوب فيه، على أنه من الواضح أن هذا الأسلوب كفيل بإحداث المنتج التعليمي المزغوب فيه، على أنه من الواضح أن هذا الأسلوب أهداف تربوية وتعليمية ومحتوى واستراتيجيات وتكتيكات تدريسية ووسائل تعليمية وأنشطة وأساليب تقويمية وكفاءات مهنية يجب توافرها لدى المعلم من نظم إدارية وإمكانيات مادية وغيرها مما يؤثر على نحو مباشر أو غير مباشر في مجرى العملية وإمكانيات مادية وغيرها مما يؤثر على نحو مباشر أو غير مباشر في مجرى العملية التعليميية، ومن هنا جاءات محاولات التطوير مجرد تصورات عفوية لإجراءات جزئية تفتقر إلى النظرة الكلية والخيطة الشاملة المدروسة لدواعي التطوير وإجراءاته

ومجالاته، على أن الأمر الذى نود تأكيده هنا هو أن المعنيين بتطوير المناهج لا يعوزهم الإيمان والرغبة فى التطوير أو أنهم يعملون على قناعة بالأسلوب التقليدى فى هذا الأسلوب، وإنما المشكلة هى أنهم يعملون فى أطر تقليدية تشدهم إلى مفاهيم وفرضيات لم تعد صالحة فى عصر سمته التجديد والتجدد، ومن هنا أنعكست تلك المفاهيم والفرضيات على أسلوب المتطوير، الأمر الذى أدى ـ ولا يزال ـ إلى توجيه النقد إلى المناهج من حيث المحتوى والمستوى وأسلوب التنظيم، ذلك أن هذا النقد يلتزم بمعاير تقدمية تستند إلى العلم وإلى مفاهيم واتجاهات جديدة لم توضع فى اعتبار القائمين على التطوير فى صورته التقليدية وهذه المفاهيم والإتجاهات هى:

\*\* إن تطوير المنهج يرتبط بمجموعة من القيم الفلسفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية والتي يلتزم بها المجتمع، وبالتالي يلتزم بها العاملون في هذا المجال، ومن هنا فإن أي قراريتم إتخاذه على المستوى الإستراتيجي أو التكتيكي ليس إنعكاسًا لتلك القيم، فإذا كان المجتمع ـ بما يسوهد من قيم ـ يستهدف صناعة «نمط ثابت من المواطنين نجد أن هذا الأمر يعلن عن نفسه في أسلوب ومحتوى التطوير، أما إذا كان يستهدف إعداد مواطن قادر على الإبتكار والمشاركة الإجتماعية والفعالية والتجديد المستمر نجد عندئذ أن ذلك يعلن عن نفسه في صورة أسلوب وإجراءات ومستوى مختلف عن الحالة الأولى حيث يشترك المعلم في عملية التطوير على نحو أو آخر، كما ستجرى دراسة علمية لكل يشترك المعلم في عملية التطوير على نحو أو آخر، كما ستجرى دراسة علمية لكل القوى والمؤثرات التي يمكن ـ بل ويجب ـ أن يكون لها بصماتها على جوانب المنهج المدرسي، وعلى ذلك فإن تطوير المنهج في هذا الإطار سيأتي مستنداً إلى قيم جوهرية لها أبعادها الفلسفية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية المتميزة، ومن ثم فإن عملية تطوير المنهج لابد من النظر إليها على اعتبار أنها مسألة قيمية في المقام الأول.

<sup>\*\*</sup> أن تطوير المنهج من حيث هو عملية بـشرية لا يعتمد على مجرد البحوث

والدراسات المكتبية، ذلك أنه يرتبط بنوعية السلوك والأداءات التي نسرمي إلى توافرها لدى المواطن، ومن ثم فإن المسألة ليست مجرد قرارات استراتيجية وتكتيكية معينة، وإنما هي كيف يمكن ترجمة مثل القرارات إلى سلوك أو أداءات، على أنه من الضرورة بمكان أن ندرك أن البُونَ شاسع بين تلك القرارات وما تتوقعه من السلوك والأداءات، الأمر الذي يرتبط بدرجة كبيرة بـاتجاهات وقيم القـائمين على التـطوير، والتي آن لها أن تـتحرر من كل القـيود التي كان لها أكـبر الأثر في إعاقة التطوير في الإتجاهات السليمة، فنحن في حاجة إلى قيم وإتجاهات جديدة تومن بأن عمليات تصميم وبناء وتطوير المنهج لا تخرج عن كونها عمليات إنسانية، إذ يقع أثرها وفعلها على خامات بشرية وليس على أجسام صماء لا تملك من شأنها شيئاً، وعلى ذلك فإنه ليس بالأمر الغريب ألا نلمس تغييراً ملموساً أو تبطويرا علمياً للمناهـج ـ لفترة طويلة ـ بالرغم نما عقد من مؤتمرات محلية وقومية وعالمية حول تنطوير المناهج، بالرغم مما أجرى من دراسات وبحوث حول المناهج وتطويـرها، ذلك أن العلة تـكمن في إغفال المـنظور الإنسانــي وقيمته في تــوجيه العمل في هذا السبيل، وعلى ذلك فإنه من الضرورة بمكان أن نؤكد أهمية انفتاح العاملين في تطوير المناهج على كل مستحدث وجديد مما يمكن أن يحدث تطويرا أو تغييرا في الاتجاهات والمفاهيم والمهارات المطلـوبة لكي يتم التطوير على أفضل نحو

\*\* إن تطوير المنهج من حيث هو عملية وليس مجرد تصرفات أو عمليات يستند إلى التخطيط السليم، الأمر الذى يقتضى الدراسة والبحث والتجريب المستمر ووضع التنظيمات الإدارية والمالية لضمان توافر متطلبات البحث العلمى، ذلك أن القرار المنهائى فى أى شأن من شئون المنهج إنما هو قرار علمى ينبغى أن يسم بالموضعية ولا تقتصر النظرة العلمية على أسلوب تطوير المنهج فقط بل تنصب أيضا على العمليات التنفيذية، ذلك أننا أخذنا بالكثير من التجديدات التربوية فى ميدان المناهج بحيث أصبحت من السمات الميزة لمناهجنا من الناحية الشكلية، ومن ثم

أصبحت تلك التجديدات من وسائل دعم وتثبيت الكثير من المفاهيم والاتجاهات التقليدية.

ولذلك فإن دراسة الـواقع لابد أن تستند إلى المنـظور العلمى بحيث لا تـضللنا النواحى الشكلية فنتصور أن التجديد جارٍ وأن الأمور تسير على أفضل ما يرام.

ومثال ذلك أننا أخذنا بالأساليب التكنولوجية في تنفيذ المناهج فأدخلنا الإذاعة المرنية إلى الفصول المدرسية سعيا وراء التطوير، وتوفيراً لأفضل السبل الكفيلة ببلوغ الأهداف التعليمية والتربوية، بالسرغم من ذلك فقلما تستخدم أجهزته على النحو المأمول لسبب أو لآخر مما يعطل الإستفادة وينظهر تلك الوسيلة التكنولوجية بمظهر لا يتفق وإمكانياتها الحقيقية، ومع ذلك نباهي بوجود محرد وجود التكنولوجيا في مدارسنا؟؟

على أن السبيل إلى التطوير العلمى والدراسة العلمية للواقع هو الأخذ بالأساليب والتقنيات المستحدثة في هذا الشأن مثل تحليل النظم وتحليل الكلفة وغير ذلك من الأساليب التي أصبح استخدامها أمراً حتمياً تفرضه روح العصر والتربية العصرية.

\*\* أن تطوير المنسهج من حيث هو عملية جسماعية تستهدف الكفاءة الداخلية للتعليسم وتحتيق تعلم أكثر كفاءة وأكثر إنتاجية، ومن هنا فإنه ليس من المقبول أن ينفرد أحد المختصين بتصميم منهج والتخطيط له وتطويره، إذ أن هذا الأمر يتطلب التخطيط والستصميم والتطوير والمشاركة، فيإذا كان المتعلم هو العميل المستفيد من السلعة التي تقدمها له وهي المنهج، وإذا كان المجتمع بمؤسساته العديدة هو الإطار الذي يخرج إليه المتعملم ليصبح عضوا في أحد هياكل الإنتاج التي تتطلب أداءات ومفاهيم وإتجاهات معينة، فإن ذلك يعني أنه لا نعد متعلماً ليسعيش في فراغ وإنما نعده ليعمل وينتج ويمارس ويتفاعل تفاعلات إجتماعية متباينة، ومن ثم فإن المنهج في كافة مسراحل بنائه وتصميمه وتطويره يقتضي مشاركة جسميع المعنيين بالعمل

التربوى والمتأثرين بنتائجه، ولعل جوهر المشكلة في هذا الشأن هو أننا لم نتعود العمل الجماعي في المجال الواحد، فما بالنا إذا كنا ندعو إلى الجمع بين العاملين في مجالات مختلفة؟ إن علاج هذا الأمر يتطلب البحث والدراسة في كيفية إحداث نوع من التوافق بين العاملين، وهو ما يطلق عليه في المجتمعات المتقدمة «التكنولوجيا البشرية» أو تكنولوجيا الممارسات الإنسانية.

على أن ذلك الأمر يتصل أوثق الإتصال بالإتجاهات والمفاهيم والقيم التى تدور كلها حول محاولة الكثيرين إثبات القدرة الفردية على الستحكم فى الأمور والقدرة على إنجاز مالا تستطيع جماعة ما إنجازه، الأمر الذى يقتضى العمل على تلافى كل تلك المعوقات التى تقف حجر فى سبيل جماعية التطوير.

إن تطوير المنهج من حيث هو نظرة مستقبلية إنما ينشد صورة جديدة لمواطن المستقبل الذى سيشارك في صناعة مستقبل أفضل للوطن، ولما كان التغير هو سمة العصر فلم يعدل من المقبول أن تنعزل المناهج عن مجريات الأمور من حولها أو السير بخطوات مترددة على طريق الإصلاح والتطوير، ويقتضى ذلك دراسة وتحديد إتجاهات الصورة المستقبلية للمجتمع وتحديد الرؤية الاستراتيجية الجديدة في إطار الصورة التقدمية للمجتمع.

على أن هذا الإتجاه نحو المستقبل لا ينكر وجود أو فعل الواقع وإنما يضعه فى الإعتبار دون أن يكون معوقاً لإتجاه التطوير، وذلك من خلال المشكلات التى تمخض عنها تناول المناهج الحالية على المستوى التنفيذي، ودراسة تحليلية تشخيصية سعياً وراء معرفة العوامل والظروف والمؤثرات التي شاركت فى تجسيد تلك المشكلات، كما تتضمن دراسة الواقع رصد الإمكانيات المادية والبشرية وذلك لتطويعها وتطويرها لتصبح أكثر مسايرة ومساندة لإتجاهات التطوير.

وعلى ذلك فإن النظرة المستقبلية لـيست منفصلة عن الواقع، ذلك أن الانفصال عنه يـعنى إغفال تـراكم خبرى كبـير لا يمكن أن يـكون خطأ علـى الإطلاق، وإنما

يتضمن سلبيات كما يتضمن إيجابيات يمكن الإستفادة منها في إثراء عملية التطوير، ومن ثم فإن نسيان أو تناسى هذا الواقع والبدء في عملية بناء جديدة قائمة بذاتها إنما ينطوى على أخطاء وأخطار لابد من تفاديها، ولعل ذلك يشبه المجتمع الذي ينعزل عن جذوره التاريخية حينما يستهدف تطوير حاضره ومستقبله الأمر الذي يعضل بنيته الاقتصادية والسياسية لأخطاء جسيمة.

\*\* إن تطوير المنهج من حيث هو عملية مستمرة ليس لها نهاية، فهى لا تتم في وقت معين وتقف عند هذا الحد، ولكنها عملية تتصل أوثق الإتصال بكافة مظاهر التطور في جوانب الحياة، بمنى أن المناهج يجب أن تكون على قدر كبير من الحساسية لمجرى التطور في مجالات المادة والبيئة والمجتمع والبحوث والدراسات التربوية والنفسية وما تسفر عنه من نتائج، وإذا كان مفهوم الاستمرار من أهم المفاهيم التي يلتزم بها التطوير العلمي، فإن ذلك يعنى قدراً كبيرا من المرونة، بمعنى أن إجراء التطوير المطلوب ليس شكلاً نهائياً وإنما هو تصور يستند إلى المدراسة العلمية لما ينبغى أن يكون عليه المنهج، ومن ثم فإن عملية التنفيذ يجب أن يصاحبها تقويم مستمر في كافة المراحل بحيث يجرى نوع من تعديل مسار المنهج في إتجاه ما حدد له من أهداف، ذلك أن المنهج ليس مجرد «تركيبة» تصلح لكافة الظروف وتحت أي شروط، الأمر اللذي يقتضي إعادة النظر في الخيطوات السابقة على التنفيذ في ضوء ما تسرف عنه عملية التقويم، وهذا يشمل مراعاة الظروف على التنفيذ في ضوء ما تسرف عنه عملية التقويم، وهذا يشمل مراعاة الظروف على التنفيذ في ضوء ما تسرف عنه عملية التقويم، وهذا يشمل مراعاة الظروف المختلفة والحاجات المتغير والإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة والتكيف معها.

\*\* إن تطوير المنهج عملية تتجه نحو الشمول والتكامل، ذلك أن المنهج نظام تتداخل فيه مجموعة من المكونات والعوامل والتى ترتبط ببعضها إرتباطاً عضوياً والتى أشرنا إليها في معرض معالجة أساسيات المناهج، على أن ما نريد أن نؤكده في هذا المجال هو أن أي جانب من جوانب المنهج ليس إلا جزءاً في كل، وأن المنهج ذاته ليس إلا جزءاً في كل أكثر إتساعاً هو نظام تعليمي معين وأن أي نظام

تعليمى هو إنعكاس لنظام اقتصادى واجتماعى وسياسى وثقافى سائد فى المجتمع، ومن ثم بين مكونات هذه الأنظمة الثلاثة، وهذا يعنى ضرورة النظر ـ ونحن فى سبيل تطوير أى منهج ـ إلى المنهج نظرة كلية شاملة لا يقع فعل التطوير على جانب دون بقية الجوانب، ولعل هذا و العواصل الرئيسى فى إخفاق العديد من محاولات التطوير التى أجريت على المستويين المحلى والقومى، فمراجعة برامج إعداد وتدريب المتعلم وأساليبه مثلا لا يعد ضماناً أكيداً لتطوير المنهج، ذلك أن المعلم ليس سوى أحد العوامل أو المكونات فى العملية التعليمية، وبالتالى فإن جهده لن يسفر فى الغالب إلا عن أقل القليل.

كما أن تطوير المقرر منفرداً أو الكـتاب المدرسي أو الإمتحانات أو نظام الإشراف الفني لا يمكن إعتباره مدخلا علمياً لتطوير المنهج.

ومن ذلك يتسضح أن العملية ذات جوانب متعددة لكل منها عناصره المتفرعة المتداخلة والمتفاعلة، وبالتالى فإن إغفال أى جانب أو عنصر منها يكون له نتائج عكسية على الجوانب والعناصر التى كانت محوراً للتطوير.

ومن هنا تبرز أهمية الموقع الاستراتيجي للمنهج في سياق العملية التعليمية، وخاصة حينما يستهدف العمل المتربوي رفع مستوى الكفاية في الأداء، ولما كان قياس ذلك المستوى المرتفع في الأداء يعتمد على مدى التفاعل بين إمكانات المتعلم والمنهج من ناحية وبين واقع المجتمع والمنهج من ناحية أخرى، فإن تطوير المنهج يستهدف إحداث توافق بين هذين الجانبين على اعتبار أن المنهج يعبر عن مضمون عملية تعليمية من نوع معين.

ويمكن القول أن عملية التطوير تستند إلى مجموعة من المبررات، ربما تختلف من مجتمع إلى آخر ومن وقت إلى آخر، ولكننا نستطيع أن نميز بعض المبررات الأساسية والتى تعد مركز الاهتمام واتفاق المربين، وهذه المبررات هي:

#### أولا: التطور الكمى للمعارف الإنسانية:

لاشك أنه من أبرز سمات العالم المعاصر ذلك التطور الهائل ـ كميا وكيفيا ـ للمعارف الإنسانية وتجددها بمصورة لم تعهدها المبشرية من قبل، وهدا يعني أن المعارف لاتظل على حـداثتها لوقت طويل، ومن ثم أصبح لـزاماً على المواطن أد يكون قادرا على تكييف نفسه مع ظروف الحياة المتجددة، ولعل ذلك التطور الهائل من المعارف الإنسانية هو الذي أجبر فكرة ثبات المعرفة على الإختفاء من قاموس التربية الـعصرية، من هنا أصبح تقـديم كميات من المعارف للمتـعلم في صورة أو أخرى وعلى مد« سنوات دراسية عديدة دون مراجعة وتطوير أمراً متـناقضاً مع ما تتميز به المعرفة من تطوير واشع وشامل، ولعل ما يؤكد ذلك تلك التساؤلات التي كثيرا مـا يعبر عنها المـتعلم ـ كرد فعل لـتأثره بوسائط الـثقافة والتي لا تجيـب عنها كميات المعارف التي تقدم له، فربما يسال عن كافة ما يجري من صراع قيمي في المجتمع وما يستتبعها من تفاعلات اجتـماعية وما يترتب عليه من آثار. وهنا نجد أن المناهج لا تلقى بالا إلى هذا الأمر، كما قد يتساءل عن أسباب الانعكاسات الضوئية للقمر على الرغم من ثبوت وجود أجسام معتمة على سطحه، ومن ذلك لا تقدم له معارف المنهج إجابة شافية، ومن هنا تصبح المناهج أداة للحجر على فكر المتعلم وفرض نوع من الجـمود الفكرى علمي عقله، وبالتـالى يصبح المنهج أداة لإعداد مواطن محتجز ومقيد للفكر.

وبما يزيد من حدة الأمر تزايد معدلات التغيير، فإذا كان الواقع البطىء للتغير في الماضى قد أسفر عن صراع بين جيلين (جيل قديم وجيل حديث) فإن وقع التغير في العصر الحاضر أصبح سريعاً لدرجة أدت إلى صراع منتشعب ومتداخل، ذلك أنه أصبح صراعا بين عدة أجيال متعاقبة لا ينفصل بينها إلا عدة سنوات، الأمر الذي يفرض على المواطن أن يكون قادراً على تنقبل مظاهر التغير السريع، كما يفرض على المنهج قدرا كبيرا من المرونة بحيث يرحب بكل جديد ويستجيب له سواء في مادته او طرقه ووسائله وأنشطته

### ثانياً: سيادة المنهج العلمي في شتى مجالات الحياة:

من أوضح ما نلمسه من تعلورات علمية كل يوم يرجع بالدرجة الأولى إلى التزام العلوم الطبيعية بالمنهج العلمى في البحث والدراسة، ولم يقف أمر استخدام المنهج العلمى على مجال العلوم الطبيعية وإنما تعداه إلى مجالات العلوم الأخرى، وبذلك شاع استخدام هذا الأسلوب العلمى في مجالات الحياة التي كانت بعيدة عنه بحيث أصبحت النظرة العلمية إلى كل شيء هي أحد معايير التقدم العصرية، ومن ثم فإن السبيل إلى إحداث توازن بين التقدم المادى والاجتماعي في مجتمع نريد له أن يكون عصرياً هو أن يصبح المنهج العلمي هو الأداة الرئيسية للتعامل مع كافة نواحيه، بمعنى أن إكساب المواطن الإتجاه العلمي في النظر والتفكير في كل مشكلاته الحياتية على المستويين الفردي والإجتماعي أصبح أمراً حتمياً ولم يعد قضية محل نقاش أو جدل، وذلك على اعتبار أن هذا الاتجاه يشكل جانبا جوهريا في التكوين النفسي للمواطن العادي.

ومن هنا فإن ما تحتويه المناهج المدرسية من حقائق ومعارف لم تعد غاية فى حد ذاتها وإنما أصبحت سبيلا لتكوين وتنمية هذا الإتجاه العلمى، ومن ثم فإن تلك الحقائق والمعارف إذا لم تترك بصماتها على فكر المتعلم وإتجاهاته فهى لا تزيد فى النهاية عن كوبها مجرد قفزات طائشة تحاول أن تلحق بالعصرية \_ وليس معنى ذلك أن العلوم الطبيعية تنفرد وحدها بتلك المسئولية وإنما هى مسئولية مشتركة بينها وبين عيرها من العلوم الاجتماعية، وذلك إنطلاقاً من أنه إذا كانت العلوم الطبيعية فى حاجة إلى الإحساس والمسئولية الاجتماعية، فإن العلوم الاجتماعية تحتاج الآن أكثر من أى وقت مضى إلى الأخذ بالأسلوب العلمى، وعلى ذلك فمن الضرورى أن يكون المنهج العلمى هو السبيل فى دراسة جميع القيضايا العلمية والاجتماعية، الأمر الذى يمكن أن يساعد على إذابة ما يوجد من ثنائية بين ما هو طبيعى وما هو اجتماعى من العلوم، وهذا يقتيضى أن تتين التربية بأجهزتها المتعددة هذا الأمر احتيث يصبح هدفا استراتيجياً تتضافر من أجله الجهود.

### ثالثاً: التلاحم بين العلم النظري والتطبيقي، وبين النظرية والتطبيق:

يستهدف العلم الكشف عن الحقائق والمقوانين التي تحكم ظواهر الكون، وتستخدم التكنولوجيا تلك الحقائق والمقوانين بصورة تيسر للإنسان المسيطرة على الطبيعة وسبل الحياة. ومعنى ذلك أنه إذا كان العلم يصل إلى الحقائق والقوانين والنظريات، فإن المجال التطبيقي يتناولها بقصد التطوير ورفع مستوى الكفاية، أي أنه لم تعد هناك عزلة بين الجانبين، بل لم يعد هناك علم للعلم وبلا تطبيق، كما لم يعد هناك صناعة وإنتاج دون إرتباط وثيق بالبحث العلمي. ومن ثم يمكن القول أن العلم لم يعد رفاهية دائماً وإنما أصبح هو مدى وظيفيته واسهامه في حل مشكلات الحياة اليومية.

وقد تمخض هذا التضخم عن ثورة تمكنو لوجية كانت لها آثارها على المتربية لدرجة أنه قيل أن التربية تمر الآن بثورة رابعة قوامها الوسائط الالكترونية، ومن هنا أصبح على الفرد أن يقيم عمله على أساس من التخصص العلمي مما يتيح له التعرف على كل مستحدث يمكن أن يشرى العمل ويرفع مستوى الجودة والكفاية فيه، وفي هذا الإطار يبدو أن كل متخلف عن متابعة التطورات العلمية والتكنولوجية سيصيبه نوع من العجز والتجمد المهنى مهما كان مستواه.

ولذلك فقد آثارت الثورة العلمية والتكنولوجية اهتماماً جديداً في مجال بناء المناهج وتطويرها بالمناهج، وخاصة من حيث العلاقة بين التعليم الأكاديمي والتعليم المهني وجرى تساؤل حول كيفية تغيير النظرة إلى علاقة المدرسة بالعمل، وبالتالي بدأت الدول المتقدمة في البحث عن أساليب وصيغ جديدة لمناهجها تربط فيها بين العلم والعمل، والنظرية بالتطبيق، كما بدأت أجهزتها التعليمية ومراكز البحث فيها في التصدى للمشكلات المادية والاجتماعية على مستوى الواقع وعلى مستوى التطبيق في المسكلات المادية والاجتماعية على مستوى النافية التعليم خلفية ويتضح ذلك من إدخال فرنسا لبعض الدروس الفنية في المدارس الثانوية وزيادة هولندا لفترة الدروس المهنية في المرحلة الإبتدائية، وتركيز العديد من الدول

على التنويع فى المواد المهنية تبعاً لأنواع المدارس مثل النمسا والاتحاد السوفيتى واليابان.

### رابعاً: التزايد الهائل كماً ونوعاً في وسائل الإتصال الجماهيري:

استطاعت المنجزات التكنولوجية أن تجعل الإنسان قادراً على تجاوز الحدود والعقبات التى لم تكن حواسه الطبيعية قادرة على تجاوزها من قبل، ومن ثم لم يعد مفهوم البيئة الإنسانية يعنى ذلك الإطار المكانى الذى يوجد فيه الإنسان والذى يستطيع التفاعل معه بحواسه الطبيعية، وإنما أتسع ذلك لمفهوم ليشمل الكون كله، وبالتالى أصبح على الإنسان العصرى أن يتفاعل مع بيئته بالمعنى الجديد وآفاقها المتجددة وفق مفاهيم جديدة، ذلك أن التطور الهائل أوجد قنوات إتصال دائمة وأتاح إنفتاحاً مستمراً على ثقافات الآخرين، الأمر الذى يصعب معه تصوير مجتمع مغلق على مجرد ما بداخله، خاصة أن المجتمعات المتقدمة تسعى إلى توفير الوسائل المناسبة الجديدة التى تستطيع من خلالها «تصدير» ثقافتها إلى الآخرين، الوسائل المناسبة الجديدة التى تستطيع من خلالها «تصدير» ثقافتها إلى الآخرين، بل تجرى من الدراسات والبحوث ما يمكن أن يبسر لثقافتها تأثيراً بالغاً في الآخرين.

ومن ثم فإن الحواس الطبيعية الإنسانية لم تعد قادرة على جعل الفرد قادراً على إدارة التفاعل مع تلك الثقافات، ولذلك أصبح من الضرورى دعم تلك الحواس بأدوات وتجهيزات أخرى تيسر هذا التفاعل، ولذلك فإن المنهج مطالب بإعداد الفرد للنظر في تلك الثقافات بفكر واع ومتفتح، وليقلب الرأى فيها وينقدها ويتبين مواضع التشابه والإختلافات بينها وبين ثقافته ويختار المناسب منها اختياراً ذكياً، على أن ذلك لا يعنى إغفال الحواس الطبيعية، وإنما يعنى استخدامها إلى جانب استخدام الأدوات والوسائل التي يمكن أن تتيح له تجاوز مالا تستطيع الطبيعية تجاوزه، ومن هنا نستطيع القول أن ما تمتلكه المدرسة في بعض البلدان العربية من وسائل الإتصال المتقدمة سيظل عديم القيمة إذا لم يوظف بصورة عملية في هذا الإتجاه.

وقد عبرتقرير لجنة كارينيجى عن التعليم العالى فى الولايت المتحدة الأمريكية عن ذلك حيث أشار إلى أن نسبة لا يستهان بها من التعليم داخل الجامعات سيتم عن طريق تكنولوجيا المعلومات أو الوسائل الالكترونية عام ٢٠٠٠ وأن حوالى ٨٪ من التعليم سيتم خارج إطار التعليم العالى، الأمر الذى يدعو القائمين على بناء المناهج وتطويرها إلى الإنتباه إلى الأهمية النسبية لأوجه التعليم المختلفة ومما يرتبط بها من مفاهيم وإتجاهات يمكن أن توجه التعليم وتقوده، ومن هنا ظهرت فكرة التعليم الذاتي ودور العملية التعليمية فى إعداد المواطن لكى يمارس هذا الدور فى مستقبل حياته.

#### خامساً: تجدد هياكل المهارة:

أدت الثورة التكنول وجية المعاصرة إلى تجديد وتجديد دائمين في هياكل المهارة، الأمر الذي هيأ الظروف لتساقط عديدة من المهارات اليدوية والأعمال الذهنية، فلم يعد هيناك داع لأن يبذل الإنسان جهداً شاقاً في العمل على إحدى الآلات، أو قضاء وقت طويل لإجراء عمليات حسابية معقدة، فقد أصبحت الآلة والأجهزة الاوتوماتيكية والحسابات الإلكترونية قادرة على أداء معظم الأعمال والمهارات التي أعتاد الإنسان على تحمل أعبائها لوقت طويل، ومن ثم بدأت الحاجة تقل بالنسبة لكثير من المهارات السيدوية والأعمال الذهنية الروتينة، ومن هنا بدأ التربويون في تبنى مفهوم جديد هو «استراتيجية الكيف في التنمية التربوية»، هو الأمر الذي يتضمن تركيز الاهتمام على كيف التعلم أكثر من كمه، مما تطلب مراجعة أهداف التعليم ومناهجه وما يرتبط بها من طرق تدريس وأنشطة.وأساليب تقويمه.

وقد ترتب على ذلك تغير شكل ومحتوى ومستوى الصورة التقليدية للهرم التعليمي وإسقاط عديد من القيود عن المناهج المدرسية، فتخلصت من أشكال التدريب العقلى واليدوى والتى أصبحت الآلة تقوم بها على خير وجه، كما أصبحت توجه عناية كبيرة لأوجه التعلم التى يمكن أن تترك آثاراً باقية على فكر ودوافع سلوك المتعلم، مما أتاح له فرصاً حقيقية لإطلاق قوى الإبتكار والتجديد،

وذلك على اعتبار أنه لـم يعد من المقبول تصور مجتمع يأخـذ بأسباب التطور دون أن يقبل ظاهـرة التغير، أى أن جمود هياكل المـهارة تمشى مستوياتها مع التطورات التكنولوجية يعتبر ظاهر صحية تؤثر على مستوى الإنتاجية دون شك.

على أن ذلك لا يعنى أن تدريب الفرد على كل مسهارة جديدة يكفى لتمكينه من مواجهة التغيرات التكنولوجية، بل إن هذا يقتضى ـ فضلا عن ذلك ـ تكيفاً يجعله أكثر قدرة على استيعاب تلك المهارات وتوظيفها من أجل تحقيق الدقة والجودة فى العمل.

ولقد أدى تغير الدور الإنتاجى للعمل الإنسانى إلى تغير فى النظرة إلى مفهوم العمل، فبدأ الإنسان يتطلع إلى مستوى اقتصادى واجتماعى أفضل، مما أدى إلى طغيان المادية على مختلفة نواحى الحياة نتيجة للتركيز على أهمية وفرة الإنتاج، ولذا بدأت التربية فى مراجعة تركيبها المداخلى وأسسها ونظمها بقصد إحداث نوع من التوازن فى تربية المواطنين وذلك من خلال الاهتمام بتنمية الاتجاهات والقيم الروحية والاجتماعية.

### سادساً: الأخذ بمفهوم التربية المستمرة:

يعتبر مفهوم التربية المستمرة من أبرز المفاهيم التى دخلت حديثاً إلى ميدان التربية والتى لا تعتبر شكلا خاصاً من أشكال التربية ونشاطاً تبربوياً متميزاً، وإنما تعتبر صيغة أساسية كفيلة بأن تقدم مبدءاً للتوجيه والتجديد الشمولى للتبربية، ويحمل هذا المفهوم في جوهره اعتراضاً على إنتهاء تعليم الفرد عند مستوى تعليمي معين، ويؤكد على استمرار تعليم الفرد طوال حياته وفي سياقها، أي أن حياة الفرد التعليمية لا تنتهى بتخرجه من مدرسة أو كلية أو معهد، وإنما تستمر باستمراره في الحياة، وهذا يعنى أن المجتمعات المتقدمة أصبحت ترفض النظر إلى المواطن كإنتاج جاهز يتم إعداده في مستوى تعليمي معين وفي أثناء عدد من السنوات، ومن ثم أصبحت المدرسة ـ بما تحتويه من مناهج وتجهيزات ومعامل وورش وغير ذلك ـ

ليست المكان الوحيد الذي يمكن أن يمارس التعليم، بل هناك هيئات ومؤسسات و أجهزة أخرى غيرهما تستبطيع أن تشارك في هذا السبيل، من هنا أصبح من الضروري أن تخضع المناهج للمراجعة والتطويسر بحيث تنمي في المتعلم وعياً ناقدا ييسر له فهم مجريات الأمور من حوله سواء على المستوى المحلى والقومي أو على المستوى العالمي، وبحيث تيسر له التخلص من الإتجاهات السلبية والمعادية للتعليم، وتمكنه من مفاتيح المعرفة مما يجعله ينظر إلى التعليم على أن نشاط طبيعي يزيد من شأن الإنسان ويؤدى إلى النمو المتكامل الذي يساعده على أدواراً أساسية في الحياة اليوميـة لن يستطيـع بدونها أن يتكـيف معها، وهذا يـعنى أن الفرد لا يسـتطيع أن يواصل التعلم طوال حسياته (وفق مفهوم التربية المستمسرة) إلا إذا كان حريصاً على تحقيق نموه الواعى الكامل، وهو الأمر الذي لا يمكن حدوثه من خلال تربية تنمي فيه اتجاهـات الخضوع والاستسلام، وبالـتالى فإن المناهج أصـبحت مطالبة بـتحرير طاقات وإمكانات المتعلم بحيث يكون لــه أدواره في كل ما يبذل من جهد تعليمي، وتنمى تلك الطاقات والإمكانات إلى أقبصى درجة ممكنة من خلال نشاطات الخلق والتعبير التسي يمارسها الكبار في الحياة السيومية وفسى الحياة المهنية والاجتماعية والسياسية، فضلا عن تعميق وعيه عن طريق تجميع معارفه ومهارته التي أتيحت له وبث الروح اله ظيفية بها.

هذا ويعلى أبضا أن المناهج أصبحت معنية بالحفز والبحث والتحريك والتحرك للتعلم أكثر من كونها معنية بالتلقين والمتدريس، ذلك أن المغزى الرئيسي لمفهوم التربية المستمرة هو أن يتعلم الفرد كيف يتعلم، وهي قضية تحتاج إلى دراسة عميقة و تحليل دقيق لك ما يتصل بالمناهج من قوى ومؤثرات.

على أن ما نود أن نؤكده في هذا المجال هو أن مفهوم التربية المستمرة يشير إلى أن العالم يعيش عمراً جديدا هو عصر التفكير المستقبلي الذي يستهدف نزع الشكلية عر المناهج، ومراجعة بنيتها بحيث تكون أقدر على إعداد مواطن قادر على عا، سه الحياة في مستقبل لا نستطيع أن تتصور أبعاده، وليس معنى ذلك أننا

ندعو إلى الآخذ بمفهوم التربية المستمرة كله كوحدة متكاملة، وإنما ندعو إلى الأخذ منه بقدر ما يناسب الظروف والإمكانيات الواقعية وتبعاً لمراحل تطورنا، ذلك أنه ليس ثمة نمط متقن لها وإنما هناك أنماط عديدة تختلف بإختلاف الوسط الذي يستهدف الآخذ بها.

#### سابعاً: تزايد التجديدات التربوية:

كثيراً ما تعرض مجال التربية عامة وميدان المناهج خاصة لـعديد من التجديدات التي تهدف إلى إحلال ممارسات جديدة بدلا من أخرى قديمة لم تثبت مقدرتها في تحقيق الأهداف المرغوب فيها.

ولما كان المنهج يتأثر بمجموعة من القوى والعوامل المختلفة، فقد كان من الطبيعى أن يثور الجدل على الدوام حول مدى صلاحية ما هو قائم فى تخريج مواطن من نوعية جديدة تلائم آمال وتطلعات المجتمع، ومن هنا تشكك الكثيرون فى مدنى جدوى وفاعلية المواد الدراسية التى تقدم للمتعلم فى أى مستوى تعليمى، وبالتالى أصبح المنهج موضع جدل ومراجعة وتطوير دائم فى معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء.

, ومما زاد حدة هذا الإتجاه التطور الكمى والكيفى للمعارف الإنسانية والإنفجار السكانى وإنفجار الآمال والتطلعات وخاصة فى الدول التى لاتزال تأخذ بالإتجاه «الموسوعى» فى بناء وتطوير مناهجها.

وقد شمل التجديد أهداف ووظائف المؤسسات التعليمية وأساليب التنظيم والإدارة والادوار والعلاقات السائدة بينها والمناهج من حيث الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، وقد أسفر ذلك عن ظهور مفاهيم وتجديدات وثيقة الصلة مثل تفريد التعليم والتعلم الذاتي والتعليم الموازى والتعليم بالفريق والتعليم المبرمج والتعليم بالمراسلة، وكلها تدور حول تركيز الاهتمام حول الفرد كمحور للنظام التعليمي من حيث علاقته بعملية التجديد كما تدور حول

الافراد والجماعات خمارج النظام التعليمي ومدى مشاركتهم في عملية التجديد، مع دلك فلا ترزال مناهجنا بعيدة عن مثل تملك التجديدات، الأمر الذي يمكن إرجاعه إلى عديد من الصراعات القيمية والمسيكلوجية التي تضع الحدود والعوائق وتثير المشكلات أمام التجديد، مما يقتضي توافر تنظيمات ومؤسسات متخصصة تساند التجديد المستمر مثل نقابات المعلمين ومراكز البحوث ووسائل الإعلام التربوي.

### ثامناً: تزايد وقت الفراغ:

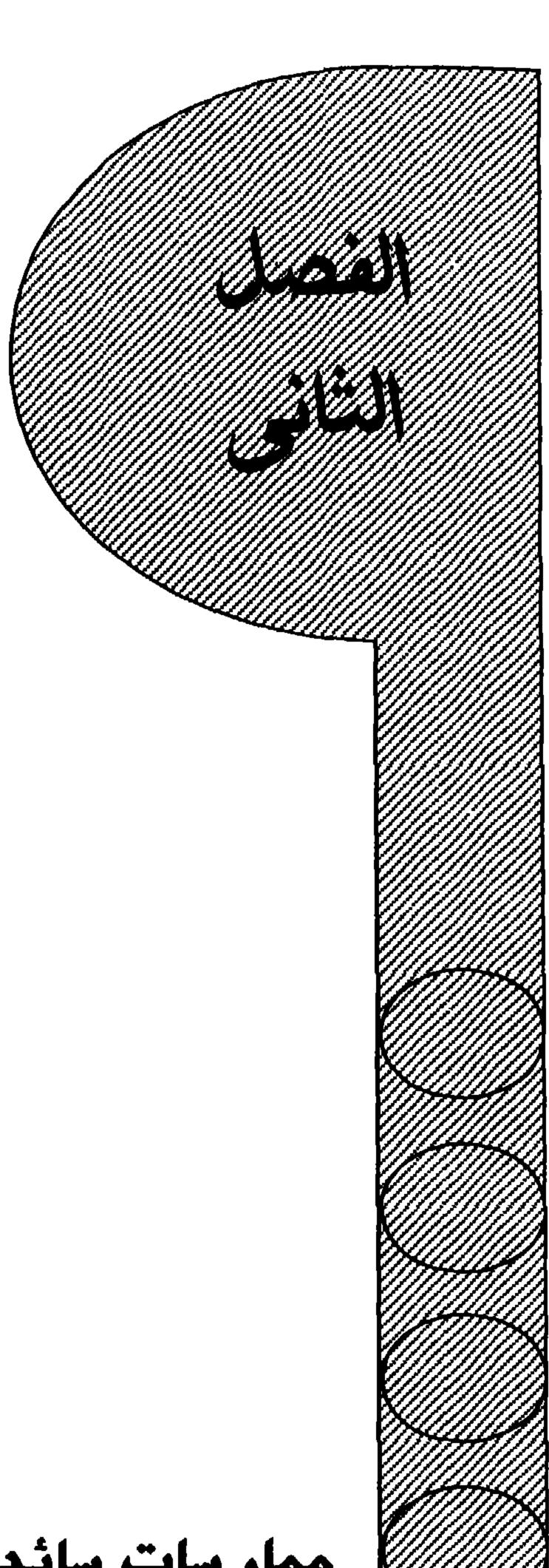
أصبح الإنسان في الدول المتقدمة يمارس حياة تسودها الميكنة وتتحكم فيه الآلة بصورة لم يعبهدها من قبل، إذ أن العالم يمر الآن بشورة في منجال الوسائط الالكترونية، ولقد ذهبت توقعات الدول المتقدمة إلى القول بأن تلك الثورة ستؤدى إلى وجود مجنم يرتفع فيه دخل الفرد بحيث يتراوح بين خمسة آلاف وعشرون آلف دولا سنويا مع إنخفاض في عدد ساعات المعمل اليومية، الأمر الذي سيرتب عليه زيادة كبيرة في وقت الفراغ مما يدعو إلى تربية يتعلم من خلالها كيف يقضى هذا الوقت، وكيف يستخدمه أفضل استخدام خاصة أنه تعود أن يمضيه على نحو يخلو من الاستئمار بل ويدخل في باب الإهدار.

لعل قيام مدارس وجمامعات وقت الفراغ في السمين والجامعة المفتوحة في انجلترا، واستخدام المدراسة بالمراسلة والبث الإذاعي والمتليفزيوني في ايطاليا والستراليا والاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة وغيرها ليس سوى تعبير عن الإحساس بما ينتظر الفرد من تحديات ينبغي إعداده لمواجهتها من الآن.

### تاسعاً: زيادة التشكك فيما درج عليه التعلم لفترة طويلة:

لقد خلق تفجر المعرفة والحاجة إلى البحوث المتخصصة تساؤلات عديدة حول بناء المناهج وتطويرها، خاصة في الدول التي لايزال الاتجاه الموسوعي مسيطراً على نظريات المناهج بها، ولعل من أبرز تلك التساؤلات ما أثير. حول جدوى الحقائق

والمعارف المتناثرة والتي تحتىويها المناهج وعلاقتها بالتغير في الأداء في الإتجاه المطلوب، وما أثير حول مدى تنويع المناهج بحيث تواجه الأهداف المختلفة للتربية، ومدى ملاءمة خبرات المناهج الحالية وقدرتها على الاستجابة لحاجات ومشكلات المتعلمين، ومدى قدرتها على الإنساق مع حاجات ومشكلات المتعلمين، والحاجات والمشكلات الاجتماعية في نفس الوقت، ومدى القدرة على تغيير النظرة إلى علاقات المؤسسات التربوية بمجالات العمل من حيث تلبية الطلب على المتعلم بأنواعه المختلفة من ناحية، والوفاء بإحتياجات العمالة من ناحية أخرى، ومن ثم أجريت دراسات وبحوث عديدة أسفرت عن إسقاط العديدة من المناهج لوقت طويل، وخاصة فيما يتعلق بإختيار خبرات المنهج ومستواها وأسائي تنظيمها وتقويم التعلم.



ممارسات سائدة في تطوير المناهج

فلاحظ أن رجال الـتربية يتحدثون دائماً عن تطوير العـملية التربويـة، وتطوير التعليم، وأحيانا يكونوا أكثر تخصيصاً فيتحدثون عن العملية التعليمية داخل المدرسة عامة وداخل الفصول المدرسية على وجه الخصوص.

ومن الأمور الواضحة أيضا أن كل الناس يتحدثون عن المناهج الدراسية فهذا تلميذ يشكو ويتألم وهذا ولى أمر يعترض عن فهم أو عدم فهم، وهناك أيضا العلم والموجه ومدير المدرسة وحتى رجل الشارع، الكل يتحدثون عن العملية التعليمية أحياناً وعن العملية التربوية أحياناً أخرى، وكثيراً ما يحدث التداخل وأحياناً يصل الأمر إلى حد التضارب والتناقض.

والحقيقة هي أن الجميع من حقهم أن يتحدثوا وأن يشكوا، ذلك أن المسألة تعنى كل الناس، فالمناهج المدرسية تدخل كل بيت، حتى أن الأمر يصل إلى أن كل بيت لا يخلو من متعلم أو أكثر في مخـتلف مراحل التعليم، ومن هنا فإن من واجبنا أن نـستمع ونحلـل وندرس ونتأمل من أجل الـتوصل إلى تشخـيص وثيق للظواهر التسى نتحدث عنها أو التي تسبب الشكاوي العامة. ولعلـنا نلاحظ أنه لا تكاد صحيفة يومية تخلو من خبر أو موضوع أو قضية من قضايا التعليم، بل أن كثير من برامج الإذاعة والتليفزيون يعنون بهذا الأمر أيضا، وكل هذا يشير بشكل مباشر إلى أن الأمر حــلل ويحتاج إلى مواجهة علمــية. والواقع أن الدولة ووزارة التربية والتعليم لا تألو جهداً من أجل إحمداث التطوير المنشود، وقد خطت بالفعل خطوات موفقه، ولكن الأمر لا يخلو من سلبيات تحتاج إلى علاج. ولذلك نحاول في هذا الفصل أن نعرض الـصورة الواقعية أو الحالية لأمر تطوير منـاهج التعليم، أي أننا نود أن نلقي المنصوء على الوضع الراهن حتى تستطيع أن تقدم رأياً نحاول من خلاله أن نشر الصـورة الراهنة إلى المستوى المطلوب وإلى الممـارسات السليمة التي تتخذ من العلم مدخلا لها، وهـو الأمر الذي أصبح مستقرأ بشكل واضح في أدبيات علم المناهج وفي الممارسات العالمية في هذا الشأن، ومن هنا تكون الفروق الصارخة عند مقارنه مناهج عربية بأخرى أجنبية. ولعل من أهم الممارسات الحالية

في مجال تطوير المناهج مايلي:

## أولاً: حذف أجزاء من محتوى المنهج:

كثيراً ما نرى مناهج ظلت سائرة لنوات على المستوى المدرس وقد حذفت منها أجزاء إما من المادة العلمية أو بعض المصور والأشكال أو التدريبات أو الأسئلة، وهذا الحذف يتم عادة بناء على أراء بعض المعلمين أو شكاوى التلاميذ أو بناء على وجهات نظر بعض القيادات التربوية. وعلى الرغم من تقديرنا لوجهات النظر هذه فإن التطوير لا يعنى الحذف لأنه من المفترض أن محتوى المنهج من المادة العلمية والوسائل المتعليمية والتدريبات والأنشطة وأساليب التقويم جاء كترجمة مباشرة للأهداف العامة للمنهج، أى أن ما ورد من هذه الأشياء في إطار الكتاب المدرسي هو انعكاس كامل لأهداف المنهج، وبالتالي إذا أجاز هذا الحذف فهذا يعني هدماً فورياً لمسألة الأهداف وعدم إدراك لوظيفتها في عملية بناء المنهج، ومن ثم أصبح من الضررورى تعديل الأهداف حتى يكون ما بقي من المحتوى معبراً عن باقي الأهداف بعد حذف ما يقابلها.

والحقيقة أن حذف أجزاء من محتويات المناهج قد يكون حلا سريعاً لمشكلة ما شعر بها العلم أو المستعلم، ولكنه ليس بالحل الوحيد الممكن، بل ولا يمكن قبوله . كحل أمثل لمشكلات المنهج المدرسي، أما إذا كان ذلك متبعاً بشكل مرحلي يليه تطوير شامل وعلى أسس علمية أمكن قبوله.

## ثانياً: إضافة أجزاء إلى محتوى المنهج:

أن هذا الأسلوب هو الطرف الآخر للأسلوب السابق عرضه، فقد يشعر المعلم أو غيره من القيادات التربوية بقصور واضح في محتوى المنهج مما يستدعى إضافة أجزاء معينة مما يساعد المعلم على توفير خبرات أكثر ملاءمة أكثر حيوية ووضوحا بالنسبة للأبناء، وكما سبق القول أن الحذف يعنى الحاجة إلى عادة النظر في الأهداف، فا الاضافه تحتاج أيضا إلى نفس الشيء، إذ أن القاعدة هي الإتساق بين

أهداف المنهج ومحتوأه، وقد يكون هذا الأسلوب أيضا مناسباً لحل مشكلة فورية ولكن لابد من إتباع منهجية علمية في عملية تطوير المنهج.

ويلاحظ هنا أن كلا الأسلوبين الحذف والإضافة لا يمكن إعتبارهما من الاستراتيجيات المناسبة لتطوير المناهج. ومع ذلك فقد لوحظ أن تطوير المناهج في معظم البلدان النامية يسير في هذا الإتجاه، وإننا نعتقد أن السبب الحقيقي لذلك هو تنسى مفهوم قديم للمنهج المدراسي، في يعتبرون أن المنهج المدرسي هو الكتاب بغض النظر عن المكونات الأخرى للمنهج والتي سبق عرضها في الجزء الأول السابق على هذا الكتاب.

أن الأمر بالنسبة لبلادنا يعنى الكثير، فالعلم أصبح سبيل حياتنا ودستورنا في العتعامل مع كافة قضايانا التربوية إدركاً منا بنظرية الاستثمار البشرى الفعال ولذلك فلا يمكن أن نلحاً إلى هذا الأسلوب بأعتباره الأسلوب الأمثل للتطوير، وخاصة أننا أجمعنا على وعى كامل بمفهومي المدى والتتابع، وهو الأمر الذي يعنى الكثير بالنسبة للبنى المعرفية وكيفية الإختيار من بينها من أجل وصفها في إطار محتويات المناهج المدرسية، كما أننا زحمنا على وعى بالعمليات الأساسية التي يجب أن تمر بها عملية بناء المناهج وتطويرها.

# ثالثاً: التقديم والتأخير:

يعد تقديم أو تأخير أجزاء من محتويات المنهج المدرسي من الأساليب المعتادة أيضا، فقد يرى البعض أن أحد الموضوعات يجب تأجيله وتقديم بعض الموضوعات الأخرى. وقد يكون السبب وراء ذلك هو السهولة أو الصعوبة، فقد يشعر المعلم بصعوبة موضوع ما بالنسبة للتلاميذ، ولذلك مقترح تأجيله إلى النصف الثاني من العام الدراسي مثلا، أو تقديم موضوع كان محدداً له قرب نهاية العام الدراسي إلى النصف الأول من العام الدراسي، وذلك لشعور المعلم بضرورة ذلك ضمانا للتتابع والاستمرارية، وكما سبق القول فإنه بالإمكان إتباع هذا الأسلوب ولكن على

أساس مرحلي سابق على عملية التطوير الشاملة.

#### رابعاً: التطوير الجزئي:

تقع الممارسات الثلاثة السابقة تحت عنوان التطوير الجزئي، ومع دلك فهناك ممارسات اخرى تظهر فيها الجزئية بشكل أكثر وضوحا، فقد يلجأ البعض أحيانا إلى تعديل كامل لمحتوى المنهج، وقد يرون أن هذا الأمر يدخل في باب التطوير الكلى، ولكن المقصود بالجزئية هنا هو أن فعل التطوير وقع على عنصر وحيد من عناصر المنهج الأخرى، فالمنهج ليس مجرد محتوى فقط، ولكن هناك الأهداف وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، ولذا فإن فصل التطوير إذا وقع على محتوى المنهج فقط أصبح تطويراً جزئياً، وكذلك الأمر إذا وقع فعل التطوير على عنصر أو أكثر من عنصر من العناصر الأخرى للمنهج. وإذا كنا نتحدث في هذا الشأن عن التطوير الجزئي، فعلى الجانب الأخرى خبر التطوير الشامل، أى أن التطوير العلمي يعنى تطوير كل عناصر المنهج معا وفي وقت واحد حتى يكون التطوير فعالا وله معنى بالنسبة عار العملية التربوية والتعليمية.

# خامساً: التطوير دون تقويم للواقع:

من المفترض أن تكون عملية التقويم سابقة على عملية تطوير المنهج، والمقصود بذلك أن تجرى دراسات عديدة ومتنوعة يتم من خلالها جمع بيانات ومعلومات وآدله وشواهد عن مدى ملاءمة المنهج في الميدان، والمقصود بذلك أن المنهج إذا كان ينفذ في بيئات عديدة وفي إطار ثقافات متعددة فإن هذا يعني أن مستويات الفعالية الخاصة بالمنهج ليس من المتوقع أن تكون واحدة أو على مستوى واحد؛ ولذلك فإن عملية التقويم تعنى رصد الظواهر والتعرف على النواحي اللبيجابية والنواحي السلبية قبل أن يتم إتخاذ أي قرار بشأن عملية تطوير المنهج وكذلك المواضع التي يجب أن تتجه إليها عملية التطوير.

ويشير الواقع إلى أن هناك مناسبات عديدة يتجه فيها التطوير أول ما يتجه إلى

المناهج الدراسية، فعندما تتغير السياسة التعليمية لسبب أو آخر ينظر مباشرة إلى المناهج الدراسية، والحقيقة أنه عند النظر إلى المناهج الدراسية فإنه ينظر إلى الكتب المدرسية بأعتبارها هي ذاتها المناهج الدراسية وليس بأعتبارها الوعاء الذي يضم بين طياته محتويات المنهج امدرسي وهي أحد عناصر المنهج أو عندئذ يصدر القرار بالتطوير دون إجراءات الدراسات التحليلة أو المسمية أو تحليل المحتوى من أجل التعرف على الإيجابيات والسلبيات التي توجد في المناهج القائمة.

ولقد أتجهت الدولة مؤخراً إلى تطوير مناهج التعليم في كل مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وأتبعت في ذلك أسلوب اللقاءات والمؤتمرات وورش العمل من أجل دراسة الواقع وتحليله ودراسة التجارب العالمية ومناقشة ما يمكن إعتباره فكراً تربوياً موجهاً لعمليات المنهج المدرسي، وإرتبط بسهذا أن يكون تأليف الكتب المدرسية بالإعلان وعن طريق المسابقة لا عن طريق التكليف، والحقيقة أن على الرغم من النقد الموجه إلى الأسلوبين المتبعين في هذا الشأن إلا أنه من الملاحظ أن المناهج المدرسية المطورة قد بدأت تأخذ بالإتجاهات الحديثة إلى حد كبير، وهو الأمر الذي يعنى أن المقيادات التربوية تسعى تماماً خطورة أمر مناهج التعليم وكيف أن عملية تطويرها تستلزم بالضرورة كل العناية والرعاية على كافة المستويات.

والحقيقة أن هناك تساؤل يفرض نفسه على الدوام على من يبدى إتخاذ أى قرار متعلق بعملية تطوير المناهج، وهذا التساؤل هو من يطور أو من يطورون المناهج؟ ومن السغريب في هذا الشأن أن ترى بعض البلدان تركز في ذلك على بعض المعلمين أو المسوجهين، والبعض الآخر يركز على بعض خبراء المواد العلمية على مستوى الجامعات والبعض الثالث يتعامل مع هذا الأمر من منظور متكامل بين هؤلاء وأولئك.

ومن الغريب أن نجد بعض الدول يأخذها بريق الخبرة الأجنبية إلى درجة أنها تفضل أن يقوم خبراء أجانب بعملية تطوير مناهجها بدءاً من الإطار النظرى ومروراً بكل العسمليات الأساسية وإنهاء بإخراج الكتب المدرسية، بل ويتعدى الأمر في

أحيان كثيرة ذلك يسمل عملية تدريب المعلمين والموجهين، والحقيقة أن هذا الأسلوب ينطوى على أخطار بل وأخطار بالغة أكثرها وضوحاً أن هؤلاء الذين يقولون هذه المسئولية جاءوا من أطر ثقافية مغايرة بل وربما يحملون في عقولهم ووجدانهم إتجاهات سالبة نحو المجتمعات العربية التي يقولون مسئولية تطوير مناهجها.

والحقيقة التي يجبب تأكيدها في هذا المجال هي أن عملية تطبوير المناهج مهمة وطنية وقومية، بمعنى أن من يقومون بها لابد أن يكون من بلدان الـوطن العربي إضافة إلى الخبراء المحليين حتى تتاح الفرص الكافية للتفاعل الفكرى بين الجميع وهو كما يمكـن أن نتيج عنه ما يسمى بـوحدة الفكر أو النقل حداً أدنــى من الفكر المشترك أو الأرضية العربية المشتركة إذا كان لنا أن نتحدث عن مسالك دروب تحقيق الوحدة العربية. إن الاستعانة بالجبرات والتجارب العالمية هامد جداً، بل ولا ينبغي إغفالها أو عدم وصفها في الحسبان ولكن لابد أن يكون ذلك في إطار ضوابط من أهمها النظرة الإنتقائية، أي الأخذ عـن تلك الدول في حدود إدراكنا لا يعاد واقعنا وتاريخنا ثقافتنا وأهـدافنا والرؤى المستقبلية لأبنائنا في مختلـف المراحل التعليمية، ولعل من المفيد فسى هذا الشأن أن تشير إلى أن الجوانب الخاصة بالتكنولوجيا في الطباعة والإخراج كلـها من الأمور التي يمكن الأخذ بها عن الـدول المتقدمة ولكن من حيث المضمون وأسلوب المعالجة في إطار أهداف معينة لابد أن يكسون وطنياً وقومياً مائة في المائة، وإلا كان من اليـسر أن تسعى أي دولة إلى إحراز التقدم عن طريق نقل مناهج معينة من إحدى الدولة المـتقدمة وتنفيذها على المستوى المحلى. أنه في الإمكان أن نستورد أي مواد إستهلاكية من لحوم وأجهزة ومعدات وغيرها، وفي الطرف الأخر لا يمسكن أن ننقل مناهج مدرسية إذ أن المناهج بطبيعتها إفراز للمجتمع بكل ما يحمله من مقومات ثقافية والاجتماعية وسياسية واجتماعية، وبالتالي فهي من ناحية تعكس هذا الواقع بكل مقوماته، ومن ناحية أخرى يتطلع المجتمع من خلالها إلى إحداث التقدم بمعدلات متقدم تتناسب مع الحركة المجتمعية العالمية.

وفى هذا تأكيد على الوظيفة الاجتماعية للمناهج الدراسية، ومن ثم يبرز المعنى الذى تحرص عليه دائماً وهو أن صناعة المناهج صناعة متخصصة، وهي ليست مجرد إختيار موضوعات معينة وترتيبها فى نسق ما بين دفتى غلاف وتقديمه إلى الأبناء وإنما هى عملية علمية لها أصولها المستقرة فى أدبيات التربية، وبالتالى فلا يصح مطلقاً أن يترك أمر المناهج المدرسية للعفوية والإرتجال إذ أن فى ذلك تضحية بأمور كثيرة من أهمها إعتماد معايير العلم فى بناء المناهج وتطويرها، وكذلك النظر إلى أمر من أمور عملية التربية الهامة نظرة دون مستوى ما تستحقه من تقدير وإهتمام.

وعلى أية حال فإن مسألة المناهج المدرسية وتطويرها هي مسألة تهم كل بيت وكل أسرة، فلا يوجد بيت عربي إلا دله ابنا أو بنيتا أو أكثر في إحدى مراحل التعليم، ولذلك فإن من حق أى إنسان أن يتحدث في أمر عملية التربية عامة وأمر المناهج المدرسية على وجه الخصوص، وأن يقدم الرأى ووجهة النيظر ولكن يظل القرار الجاسم والنهائي هو القرار المعتمد على العلم والخبرة معاً. ويهمنا في هذا المجال أن تشير إلى أن هذه المسألة هني مسألية جماعية لا يتصلح فيها أحد المتحصصين في التربية أو المناهج أو بعض المتخصصين في المواد العلمية على المستوى الجامعي، ولكن لابد من فريق بجميع بين خبراء المناهج وخبراء التقويم وتكنولوجيا التعليم وخبراء المادة المدراسية وخبراء الميدان سواء كانوا معلمين أو موجهين إضافة إلى أراء أولياء الأمور والشخصيات العامة وكذا أراء قيادات المؤسسات الاجتماعية والمنتجه وغيرهم ممن لهم علاقة بعملية التربية ونواتجه المتمثلة في نوعية خريجي مراحل التعليم في مختلف المستويات.

وبناء على ذلك فلابد أن نضع في إعتبارنا ما يلى عندما نـريد أن نطور المناهج المدرسية .

ان مايسمى بظاهرة المنهج هو كل مايتاح للمتعلم من مواقف يومية داخل الفيصل الدراسي او خارجه بكل ماتشمله من معارف ، ومفاهيم ، وقيم، ومهارات، وغيرها مما نسميه في مجال علم المناهج بجوانب الجبرة . وهكذا، فان الكتاب ليس هو المنهج ، ولكنه وسيلة من وسائله، وكذلك كل عناصر العملية التعليمية فهي ليست سوى عوامل مساعدة من اجل تهيئة مواقف مدرسية غنية نابضة بالحياة، يمر بها الابناء فيلمسون عن قرب المثل ، والقدوة والتطبيق ويمارسون من خالالها عمليات عقلية هامة، حيث يفسر ، ويستنتج ويدرك العلاقات ويزن قيم الادلة ، وفي هذا الاطار تبدو قيمة المعرفة ، واهميتها فهي ليست الهدف ، ولكنها وسيلة لبناء العقل، والوجدان، والسلوك، وبقدر فعاليتها بقدر ماتكون أهميتها .

وهكذا يبدو أننا في حاجة إلى وضوح رؤية حول مانتحدث عنه فهل نقصد بالتطور تطوير الكتاب ام نقصد حذف موضوعات ، واضافة موضوعات، ام نقصد ماذا؟ اننا عندما نريد ان نطور المنهج لابد أن نكون على وعى بأبعاد هذا الشيء الذي نتحدث عنه ونريد أن نطوره حتى يقع فعل التطوير على مايراد تطويره فنصل إلى الهدف ولاقنقع في المحظور .

· ان المناهج المدرسية مسألة تهم كل بيت وهى ليست مجالا لاستعراض القوة ، وادعاء المعرفة . . لانها مسألة تعنى ادراكا لخطورة المسئولية الملقاة على اكتافنا، فنحن نحمل مسئولية اعداد جيل نرجو ان يكون قادرا على تشكيل مستقبل افضل من الحاضر .

وبناء على ذلك فانه عندما تبدو الحاجة إلى تطوير اى منهج فلابد ان يشمل ذلك كل عناصره او مكوناته، وهذا يعني النظرة الكلية في مقابل النظرة الجزئية. ومن هنا فان هذه العملية لابد أن تستند إلى عدة مبادىء علمية مستقرة ومعترف بها عالميا من اهمها ان صناعة المنهج عملية علمية متخصصة لامجال فيها للعقوبة أو الارتجال أو التسرع.

وبداية تطوير المناهج هي تقويم القائم ، فلا يجوز على الاطلاق ان نهدم او نلخى القيائم ، ونقيم على انقاضه شيئا جديدا نتصور انه افضل من القديم دون دليل علمي .

إن مصر تمتلك رصيدا هائلا في هذا المجال ولايـنبغي تجاهله أو تناسيه ، ولكن علينا أن نتحرى الدراسات العلمية من أجل تقويم كل المحاولات السابقة لنبقى على الجيد منها ولنستعبد ما اثبت الميدان قصوره .

ان المناهج المدرسية ليس، لها تاريخ انتهاء صلاحية ، ولكن الابقاء عليها او اخضاعها للتطوير يتوقف على مدى فعاليتها ، ونقصد بالفعالية نوعية الخبرات ونواتج التعليم .

والمناهج الجيدة تعنى فلسفة واضحة يؤمن بها كل من يخطط المنهج ، وكل من يشترك في اعداد الكتب ، والمواد التعليمية ، والانشطة المدرسية ، وهذه الفلسفة التي ينطلق منها المنهج لابد ان تحدد عددا من المنطلقات الفكرية التي يلتزم بها العاملون في مجال المناهج

وتنبع فلسفة المنهج من الفكر التربوى السائد الذى تتحدد من خلاله رؤية المجتمع لابنائه في المستقبل ، وهذا الفكر ليس مسئولية فرد ما ولكنه مسئولية قادة الفكر من علماء وفلاسفة ورجال صحافة ، واعلام وغيرهم من الشخصيات القيادية على المستوى المجتمعي .

ان خبراء المناهج لاينبغى لهم ان ينطلقوا من فراغ ولكن لابد من ثوابت، ومسلمات يتم على أساسها التخطيط والتصميم، البناء والتقويم، والتطوير للمنهج، ولذلك فان مشاركتهم في تشكيل الفكر التربوي يعد أمرا حتميا.

ونماذج المنهج اصبحت الضمان الاكيد لاتباع منهجية علمية في عمليات المنهج، فتلك المنماذج ليست سوى ترجمة للفكر بحيث تظهر فيها العلاقات المطولية، والعرضية بين جميع المتغيرات المحيطة بالمنهج، وهي في النهاية محاولة للضبط

العلمي لعمليات المنهج.

ان الاتجاه إلى تطوير الكتاب المدرسي باعتباره المنهج يشبه من يقلم اظافر شخص يوشك ان يلفظ انفاسه الأخيرة في محاولة لانقاذ حياته ، ان تطوير المنهج عملية شاملة وليست جزئية ، ولذلك قان فعل التطوير لابد أن يقع عملي كل عناصره دون استثناء .

وان عمليتى تقويم المنهج وتطويره تعتمدان على النموذج الحلقى ، وليس الخطى ، اى اننا لابد ان نقوم قبل ان نطور ، وعندما ننتهى من الشطوير علينا ان نقوم من جديد وهكذا ، وبالتالى فائه يبجب ان نرفيض فكرة التيطوير دون ان نستوضح ايجابيات وسلبيات المناهج القائمة .

وكذلك فان عمليتى تقويم المنهج وتطويره لأتجرى من قوق المكاتب لانها عملية السانية محضة ، اى انها متعلقة بالانسان صانع التنمية، وهى كذلك عملية تعاونية ينبغى ألا ينفرد بها فرد واحد مهما كانت قدراته لأن المنهج محصلة لابعاد كثيرة يصعب توافرها فى هذا الفرد .

ان المنهج المتميز يعنى تكلفة عالية . كما ان المنهج المتواضع تقابله تكلفة متواضعة ، ان المنهج المتسميز يعنى خبرات غنية تشعر الطفل بالمتعة والبهجة ، وهذا يحتاج إلى معلم قادر ومشبع اقتصاديا واجتماعيا ومهنيا ، كما تحتاج إلى تجريب ميدانى قبل اعتباره منتجا اكتملت فيه عناصر الجودة .

المناهج لابد أن تأخذ فى اعتبارها كل المتغيرات الجارية عملى كل المستويات وخاصة المستوى العالمي ، وكذا ماقدمته الدراسات المستقبلية من تنبؤات خاصة بمفاهيم وقيم ومهارات يحتاجها الانسان فى المستقبل ، على أن يكون ذلك بشكل طبيعى دون افتعال او لوى ذراع .

وليس الكتاب المدرسي هـو المصدر الوحيد للتعلم ، ولكن البيئـة بكل مقوماتها غنية بمصادر التعلم، ومن هنا ينظر إليها باعتبارها كتابا مفتوحا يطل عليه الطفل من خلال حواسه .

المنهج ينبغى ألا يكون فى موضع التبعية ، ولكنه يجب أن يكون فى موضع القيادة حيث أنه مطالب بتكون المفاهمي ، والاتجاهات ، والقيم ، والمهارات التى يحددها الفكر التربوى .

ان العلاقة بين عناصر المنهج ابتداء بالاهداف وانتهاء بالتقويم ، ومرورا بالتدريس والانشطة والمواد التعليمية علاقة شبكية تحتاج ادرتها إلى معلم مهنى يمتلك كفايات علمية ومهنية وثقافية كافية .

وبناء على ذلك فان رصد واقعنا التربوى وتحليل مايرتبط به من مناهج مدرسية يشير إلى علامات مميزة يجب ان تلقى اهتماما مقلصودا من المفكرين ومخططى المناهج . وكذا من يتولون تنفيذها ، ولعلنا نستطيع القول بأن هذه العلامات يمكن اعتبارها ملامح عامة أو رسما كروكيا لما نريد ان تعكسه مناهجنا عامة ، وفي مرحلة التعليم الأساسى خاصة ، وهذه العلاقات هي :

ان المعرفة مهمة ولكن الخطأ هو الاكتفاء بـحفظها واسترجاعها ، ومن ثم يجب اعتبارها وسيلة لبناء الفكر والقيم والسلوك الرشيد .

ان عقل الطفل ووجـدانه هو الهدف الأسمى الذى يجب أن تتـجه المناهج إلى جعله واقعا متطورا من أجل تكوين مواطن على مستوى العصر .

ان السلوك المرغوب فيه هو محصلة للشخصية المتكاملة التي يجب أن تعنى بها المناهج .

لابد من وضوح العلاقة الـوظيفية بين المعرفة التى تضمهــا المناهج وواقع الحياة اليومية .

ان الطفل يجب أن يتعلم ان يناقـش ، وان يعبر عن رأيه بحرية وان يحترم آراء الآخرين ان يقرأ ويكتب ويستمع .

ان التفكير التباعدي هو البداية الحقيقية لتعليم الاطفال كيف يكونوا مبدعين في

مجالات الحياة.

ان الطفل يجب ان يكون على درجة عالية من الوعى بفكرة الجيرة والاعتماد المتبادل كبداية لفكرة العالمية .

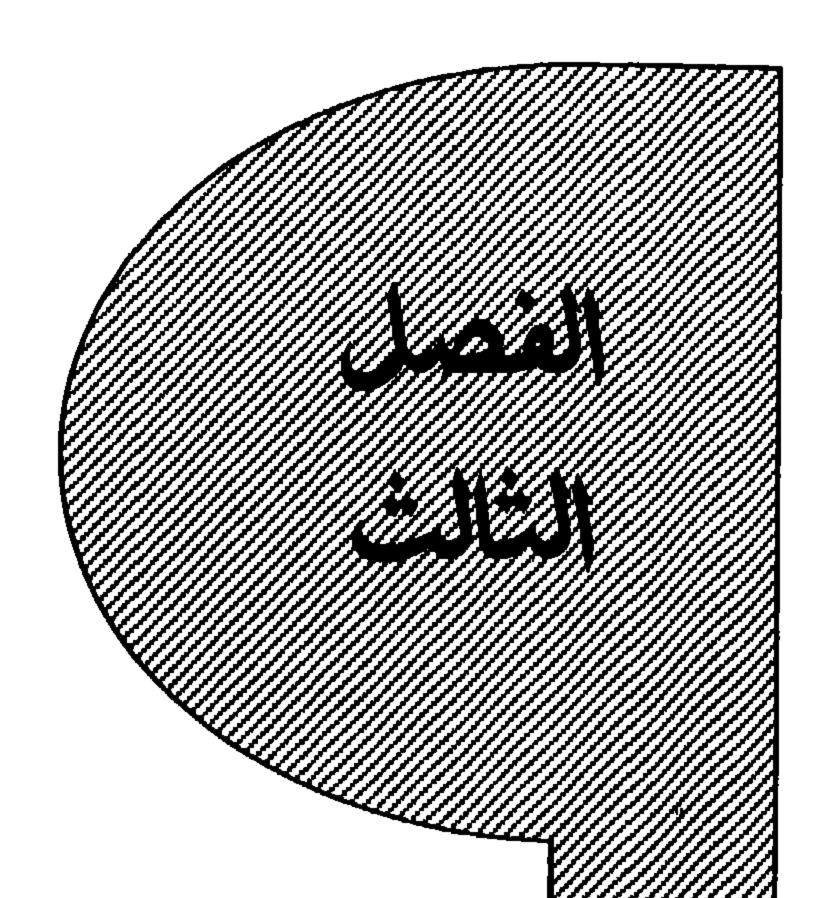
ان الخبرات السابقة للـطفل ورصيده الثقافي هو البداية المنطقـية لمضامين المناهج وأساليب تنفيذها .

ان الملاحظة والتــجريب والاستنتاج والبــحث من الاساسيات التي يــجب عناية المناهج بها على كل المستويات .

ان الدراسات العلمية الجادة لحاجات الاطفال ومفاهيم وكذا حاجات ومشكلات المجتمع من المحاور التي تجدر العناية بها عند اختيار مضامين المناهج .

ان الفكرة الواحدة والرأى الآخــر ووجهة النظر المتعصبة يجب رفــضها كلية فى مناهجنا .

ان الخبرات المنهجية التي يمر بها الطفل ، وكل مايتوافر بها من ضمانات الجودة هي السبيل الحقيقي لجعل المنهج مصدر متعة للطفل ، وهكذا يمكن للطفل ان يستمتع بطفولته ، ويمكن ان نعيد إلى وجهه الابتسامة المفقودة .



تطوير المناهج بين الواتع والمستقبل

على الرغم من تطوير علم المناهج وظهور علم تطوير المناهج جنبا إلى خنب مع العلوم التربوية الاخرى ، وعلى الرغم من سعة انتشار الكتابات في مجال المناهج وبحوثها عربيا وعالميا ، فلا يزال هناك تصور شائع مؤداه أن مصطلح «المنهج» «مرداف لمصطلح» الكتاب .

وهناك تصور خاطىء اخر هو ان المنهج عندما يتم تخطيطه وبناؤه يكون الأمر قد وصل إلى نهاية المطاف ، وبالامكان أن يستقر كل من له علاقة بالمنهج ، المعلم والمتعلم وأولياء الأمور وغيرهم ، والحقيقة أن عملية تطوير المناهج هي عملية تالية لبناء المنهج ، أى أن عملية بناء المنهج ليست نهائية ولاتسير طبق النموذج الخطى ، فهي ليست عملية تبدأ من نقطة ما لتنتهى عند نقطة أخرى ، وهكذا فان عملية تطوير المنهج لها اصولها العلمية التي لاينبغي تجاوزها اذا اردنا لمناهجنا تطويرا وتحديثا حقيقين .

ولكن قبل أن تستغرق في الحديث عن المبادىء التي يجب الالتزام بها في عملية تطوير المنهج لابد أن نناقش معا الاجابة عن السؤال الذي يطرحه كثيرون ونلاحظه بشكل مباشر في عيون الكثير من المعلمين والمتعلمين ونجده على السنة الكثير من المتحدثين في البرامج الاذاعية والتليفزيونية وبين سطور مقالات صحفية تعرض لهذا الأمر ، ان هذا السؤال هو :

لماذا تطوير المناهج ؟ أي ماحاجتنا إلى تطوير المناهج ؟

ان هذا السؤال يحمل معنى اساسيا نود بيانه ، وهو انه اذا كانت المناهج مستقرة في مدارسنا ولاتوجد شكاوى من جانب المعلمين أو المتعلمين أو أولياء الأمور لماذا العبث بالمناهج ، لماذ نطورها ؟ اتسركوها فهى بحالة طيبة وليس في الامكان أبدع مما كان . . وللاجابة على هذا السؤال المركب نقول :

۱ - ان دراستنا لعلم المناهج تكسف لنا عن عملاقة قوية بين المناهج المدرسية والفكر التربوى السائد ، ولما كان هذا المفكر او ذاك دائم التغير بحكم حركة التطور العلمى اصبح من الأهمية بمكان ان تستجيب المناهج لكل تغير يعترى الفكر التربوى الذى تستند إليه المناهج الدرسية

- ۲ ان الفكر التربوى الذى تؤمن به أجهزة التربية والتعليم فى بلادنا أو حتى فى
   أى بلد آخر هو محصلة لمتغيرات محلية وقومية وعالمية ، وهى لاتتميز بالثبات
   والجمود ولكنها متحركة ودائمة التغير ، ومن هنا كان التغير الدائم فى
   التفاعلات الداخلية للفكر التربوى .
- ٣ ان الفكر التربوى السائد ليس وليد الصدف أو العشوائية ، ولكن وليد خلفيات تاريخية وجغرافية وفلسفية وسيكولوجية وعلمية وعالمية ، وهذه الخلفيات يستوجب اعادة النظر في المناهج المدرسية من اجل التطوير بل والمزيد من التطوير .
- ٤ ان المنهج عندما يطور فلاينبغى النظر إليه باعتباره محرد كتاب، ولكن يجب النظر إليه باعتباره عدة عمليات متداخل ومتفاعلة ، فى اطار التصور الصحيح لمكونات المنهج المدرسى وبالتالى فان العمل فى مجال تطوير المناهج يجب ان يكون فى اطار الفهم الكامل لهذا الأمر ، ومن ثم فان عملية تطوير المنهج علمية يفرضها الواقع .
- ٥ ان المنهج عندما ينفذ في بيئات عديدة وفي اطار ثقافات متنوعة ، يتبين ان هناك العديد من المتعيرات التي تؤثر بدرجات متفاوتة في مدى فعالية المنهج ومن هذه المتغيرات المعلم ونظام الادارة والاشراف الفعلى ونوعية الوسائل التعليمية المتاحة ومدى عارسة الانشطة المصابحة للمنهج ومدى ملاءمة اساليب التقويم سواء للتلاميذ أو للمنهج .

ان هذه الأمور تجعل من عملية تطوير المناهج عملية لامفر لها وخاصة إذا كانت الدعوة إلى تطوير التعليم واعتباره استثمارا حقيقيا للبشر حقيقية وصادقة .

واذا كان لنا ان نطور أحد المناهج المدرسية أو بعضها فان ذلك يتقرر من خلال التعرف على آراء التلامية والمعلمين والموجهين وأولياء الأمور ، وكذا نتائج الامتحانات، وهذا يعنى أن الميدان يعد قوة مؤثرة وضاغطة تفرض نفسها على

مجال تطوير المناهج ، وهناك ايضا الخبراء ، فكثيرا مايرى الخبراء ان المناهج تحتاج إلى تحديث لا في مضاهاتها فقط ولكن ايضا في مكوناتها الاخرى ، وفي جميع الاحوال لايكون التطوير غاية لذاته ولكنه يكون تطويرا من أجل الافضل، والذي نعبر عنه عادة في شكل اهداف جديدة تأخذ بكل مستدث يفرضه الفكر التربوى المتاح .

ومن الأمور التي تعد مؤثرة بشكل واحض مايشعر به التلاميذ من صعوبات أو مشكلات اثناء العام الدراسي ، ويبدو الامر أكثر الحاحا في امتحانات نهاية العام الدراسي وخاصة في الشهادات العامة حيث يكون الستلاميذ وأولياء الأمور اكثر حساسية من غيرهم واكثر من أي مرحلة دراسية سابقة .

# تقويم المنهج وتطويره:

من الامور البهامة في هذا الشأن ان نميز تقويم المنهج وتطويره ، فالمقصود بتقويم المنهج جمع البيانات والمعلومات والادلة والشواهد التي تكشف في مجملها عن مدى فعالية المنهج في بيثات وثقافات متعددة ، وفي اطار اهداف محددة ، وتم هذه العملية بعدة أساليب سنعرض لها بشيء من التفصيل فيما بعد ، ولكن ما يهمنا في هذا السأن هو ان المنهج عندما ينفذ في الميدان يصبح هذا الميدان هو الحكم الحقيقي عن مدى فعالية المنهج ، وبالتالي فالحاجة ماسة إلى معرفة آراء كل من لهم علاقة بالعمليات التنفيذية للمنهج ، أما تطوير المنهج فهو عملية اصدار القرار العلمي بشأن الموضوع أو المواضع التي يجب أن يقع عليها فعل التطوير ، فقط تكشف عملية التقويم عن خلل او خطأ مافي أي عنصر من عناصر المنهج، فقط تكشف عملية التقويم عن خلل او خطأ مافي أي عنصر من عناصر المنهج، المناهج امرا هاما ، فهو الذي يستطيع أن يرى من خلال دراسة لمدي الاتساق الداخلي بين مكونات المنهج مواضع الخطأ أو نواحي القصور ، وهذا يقرر ما اذا الداخلي بين مكونات المنهج في حاجة إلى مراجعة أو تطوير أم أن هناك بعض العناصر كنان احد عناصر المنهج في حاجة إلى مراجعة إلى ذلك ، أم أن المنهج كله في حاجة إلى مراجعة إلى ذلك ، أم أن المنهج عميع هذه

الحالات يكون التطوير مستندا إلى القرار العلمى وليس مــجرد وجهة نظر أو رؤية محدودة .

واذا كنا بصدد الحديث عن عمليتى تقويم المنهج وتطويره فلابد أن نتفق على أن عملية التقويم سابقة على علملية التطوير ، كما ان عملية التطوير سابقة في عملية التقويم التالية ، وهذا يعنى ان العلاقة بين الاثنين علاقة حلقية ، اى انها لاتنتهى بانتهاء اى عملية منهما .

#### عمليات المنهج:

يهمنا في هذا المجال ان نشير إلى ما يسمى بعمليات المنهج ، فهناك العديد من العمليات يحتاجها المنهج سواء في مرحلة التخطيط أو في مرحلة البناء او التقويم او التطوير ، فالمنهج له اهداف ومحتوى واستراتيجيات تدريس ووسائل تكنولوجية واشكال عديدة للنشاط واساليب كثيرة للتقويم ، ويطلق على العمل في كل جانب من هذه الجوانب مصطلح «عملية» والمقصود بذلك ان مجموعة العمليات الصغرى الخاصة بمكونات المنهج تمثل في مجموعها مايسمي بعمليات المنهج ، وهي عمليات يجرى بعضها في مرحلة التنفيذ وفي مرحلة التنفيذ وفي مرحلة التقويم والتطوير .

ويقصد بالعمليات في هذا الشأن ليس مجرد اجراءات تـقوم بها معـزوله عن بعضها البعض ، ولكنها تجرى كلها في شكل تفاعلات بين كافة مكونات المنهج في كل مرحلة من المراحل السابقة ، والامر هنا يعنى أننا في حاجة إلى الـنظر إلى عملية تطوير المنهج باعتبارها العملية الـكلية التي ينطوى تحتها العديد من العمليات الفرعية ، كما ان العمل عـندما يجرى في أي عـملية صغرى لابـد أن يجرى مع الاخذ في الاعتبار ما يحدث في العمليات الاخرى وما يوجد بين كل العمليات من تفاعلات .

ولعل فكرة العمليات هذه تكشف لنا عـما يجب أن تعتمد عليه محاولات تطوير

#### المناهج فهي:

- ١ -- مستمرة وليس نهائية .
- ٢ شاملة وليست جزئية .
- ٣ علمية وليست عفوية .
  - ٤ انسانية .
- ٥ تعتمد على الميدان وترتد إلى الميدان .

والآن لعله قد اصبح واضحا الآن ان حذف جزء من كتاب مدرسى أو اضافة جزء جديد او تقديم أو تأخير جزءاً منه لايعبر عن التطوير فى شىء كما ان ما يجرى تحت شعار حذف التزيد أو الحشو والتكرار لايعبر عن التطوير بأى شكل من الأشكال ، فالتطوير همنا شكلى وليس حقيقى ، ذلك أن ما حديث هو تغيير فى شكل الكتاب ومضمونه، مع ترك العناصر الاخرى للمنهج دون تطوير ، ومن ثم فان الشىء المؤكد ان ماحدث ليس له علاقة بالمعنى العلمى للتطوير والذى سبق عرضه .

### المنهج عملية قيادية:

ان المفهوم العلمى لتطير المنهج بكل مايشمله من عمليات سبق شرحها يعنى النظر إلى المنهج كله كعملية مركبة تستهدف قيادة العملية التربوية ، فاذا كانت المدرسة هى وسيلة المجتمع لتربية الابناء ، فان المناهج المدرسية هى وسيلة المدرسة فى هذا الشأن ، ويقصد بالقيادة هنا ان المناهج المدرسية سواء فى مرحلة التخطيط او التنفيذ او التقويم او التبطوير انما تعنى اساسا تعليم مفاهيم واتجاهات وقيم ومهارات معينة للتلاميذ فى كل المراحل التعليمية وهذا كله إلى جانب ما تباح لهم انشطة ومواقف تدريس يؤدى رلى تكوين مواطنين قادرين على تحمل مسئولية القيادة مستقبلا ، ومن هنا تكون النظرة إلى المنهج باعتباره عملية قيادية مسألة القيادة مستقبلا ، ومن هنا تكون النظرة إلى المنهج باعتباره عملية قيادية مسألة

فلسفية تتجه مباشرة إلى نوع الفكر التربوي المتاح بكل ابعاده ، وهو ماينعكس مباشرة على علميات المنهج :

والحقيقة ان المتتبع لمحاولات تطوير المناهج إلى عهد قريب يلاظ انها تجرى بعيدا عن المفاهيم العلمية السابقة عرضها ، الا أن التطور في مجال العلوم التربوية عامة وفي مجال المناهج خاصة يشير إلى الحرص على اعتماد عمليات المنهج على الضبط العلمي ، ومن هنا كانت فكرة نماذج المنهج التي يعتمد عليها في عمليتي النباء والتطوير للمناهج الدراسية ، وهو الأمر الذي سنعرض له بايجاز فيما يلى :

# النظرية والنموذج في مجال تطوير المناهج:

مفهوم النظرية ومفهوم النموذج من المفاهمي الحديثة نسبيا وغير الشائعة في عارساتنا التربوية في منجال بناء المناهج او تنظويرها ، ومن ثم فنان دراسة هذين المفهومين يعد أمرا غناية في الاهمية اذا كان لنا ان نعمل على تنهيئة المختصين بعمليات المنهج لوضع هذين المفهومين الرئيسيين وما يرتبط بهما من مفاهيم أخرى موضع الاعتبار فيما يقومون به من اجراءات وعمليات تخطيطية وتنفيذية .

### أولا: نظرية المنهج:

, يقصد بالنظرية بشكل عام مجموعة مسلمات متناسقة ومترابطة بشكل منطقى ، ويمكن ان تعرف ايضا بأنها مجموعة من البنى أو المفاهيم والتعريفات والمسلمات المترابطة ، وهى تعرض الظاهرة بشكل منظم عن طريق تحديد العلاقات فيما بين المتغيرات بهدف التفسير والتنبؤ بالظاهرة .

ويتفق المفكرون على ان النظرية بوجه عام لها ثلاث وظائف هي الوصف والتفسير والتنبؤ ، ويقصد بالوصف المستوى الاول للنظرية حيث التعريف الذقيق للمصطلحات ، وهو متصل بجميع الحقائق المتصلة بالظاهرة وترتيبها وتصديقها ، أما التفسير فهو يستهدف الفهم الافضل للظاهرة وما يوجد بها من علاقات ، وأخيرا التنبؤ وهو يعنى تعميم وقابلية النظرية للتطبيق وتوقيع ما يمكن ان يحدث في المستقبل .

والحقيقة ان التعريف العام للنظرية لاينطبق تماما على مجال المناهج ، ويظهر هذا واضحا في رؤية المنظرين والمفكرين في مجال المناهج واختلافهم في مدى التطابق بين التعريف العام للنظرية ونظرية المنهج ، وهذا الاختلاف يرجع أساسا إلى حداثة مجال المناهج ، وكذلك اختلاف معنى النظرية في العلوم الطبيعية عنها في مجال العلوم الاجتماعية .

وبالنظر إلى مظاهر هذا الاختلاف نجد ان زايس ينظر إلى نظرية المنهج باعتبارها مجموعة من التعريفات والمناهج والفروض والرؤى والتصورات العقلية التي ترتبط بعضها بشكل منطقى لتقدم تصورا منظما لظاهرة المنهج من شأنه ان يساعد على التوجيه في عمليات المنهج .

أما بوشامب فرأى ان نظرية المنهج مجموعة من العبارات المترابطة والتى تشكل في مجملها تصورا لمعنى المنهج وتوضح طبيعة المعلاقات والمسارات التى تحكم عناصره وتكشف عن اتجاه تقويمه وتطويره ، ومن اكثر التعريفات الواردة في هذا الشأن ما اشار إليه كلم من فوَى ، وكونزلى ، وريد من أن نظرية المنهج عبارة عن مجموعة من المعايير والقواعد تقدم في جملتها اساسا لمعمل من اجل اتخاذ القرارات المناسبة فبناء المنهج وتقويمه وتطويره ، ومن التعريفات الجيدة في هذا الشأن ايضا ما اشار إليه جلاتهورن من ان نظرية المنهج عبارة عن مجموعة من المفاهمي التى توجد بينها علاقات منطقية وثيقة ، وتقدم تصورا منظما وعلى درجة كبيرة من الوضوح لظاهرة المنهج .

ويبدو من ذلك ان هناك اتجاهين في النظر إلى نظرية المنهج ، فبعض المفكرين يؤكدون على انها تهتم بالوصف والتفسير والتنبؤ والبعض الآخر يضيف إلى ذلك كونها معنية بالوظيفة التوجيهية من اجل التطبيق والممارسات الميدانية ، ولقد لوحظ أن هناك من المفكيرن من يميزون نمطين لنظرية المنهج ، فهناك من يرون أن وظيفتها توجيهية وهناك ايضا من يرون ان وظيفتها وصفية ويقصد بالتوجيه ان النظرية تهتم بتقديم التوجيهات التي تفيد المتشغلين في تخطيط المنهج وتنفيذه ، أما الوصف بتقديم التوجيهات التي تفيد المتشغلين في تخطيط المنهج وتنفيذه ، أما الوصف

فيقصد به ان النظرية تقدم نموذجا للواقع يعتمد على الفهم والوعى بأبعاده وادراك حقائق المجال الذي تنتمي إليه النظرية .

وإلى جانب هذين الاتجاهين في نظرية المنهج هناك اتجاه ثالث يتبنى فكرة النظرية الناقدة ، ويعنى به نقد الواقع ومحاولة جذبه إلى مستوى آخر تال يرجوه المفكرون والمنظرون في مجال علم المناهج .

وفى ضوء ذلك يمكن الـقول أن نظرية المنهج يجب أن تمكن كـل من يعمل فى هذا المجال عن فـهم كل ماتتضـمنه ظاهرة المنهة واحداثها وعمـلياتها وتفـاعلاتها وعلاقاتها .

والسؤال الذي يطرح نفسه دائما في هذا المجال هو:

من أين نأتى بنظرية المنهج ؟ ان نظرية المنهج لاتأتى من فراغ ولكنها تأتى من خلال دراسة العديد من المتغيرات اهمها الفلسفة التربوية السائدة أو من الفكر التربوى السائد، كما يرجع فى هذا الشأن إلى النظم المعرفية بما فى ذلك علم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من العلوم التى فرضت نفسها حديثا مثل العلوم التى تبحث فى التصورات المستقبلية للعلوم ونظمها التى استقرت منذ سنوات عديدة.

, ان الحديث عن فكرة نظرية المنهج على هذا النحو حديث نسبيا ، بل هو احدث من ظهور علم المناهج ذاته ، فقد عقد مؤتمر سنة ١٩٤٨ تحت عنوان نظرية المنهج في جامعة شيكاجو ، ومن ثم فأن ظهور مايعرف بنظرية المنهج جاء انعكاسا للمارسات التعليمية التي سادت في الواقع لزمن طويل في اطار سيادة مفاهيم المنهج التي جاءت معبرة عن حركة الفكر التربوي واتجاهاته العديد عبر فترة طويلة من الزمن .

ويهمنا ان نؤكد هنا ان محاولات وضع نظرية للمنهج مهما كان نوعها وشكلها الا انه يمكن المقول ان ماتم وضعه لا يرقى إلى مستوى النظرية ، ومن ثم يمكن القول أن ما وجد حتى الآن في اطار نظرية المنهج ليس اكثر من مجرد محاولات

لم تبلغ مستوى النظرية الشاملة ، وهذا يعنى انها لاتزال على المستوى الفلسفى ، وبالتالى فهى فى مرحلة الجدية ولم تنضج بالقدر الكافى حتى الآن . ولقد حاول البعض من الباحثين العرب والاجانب تصنيف ماجاء تحت عنوان نظرية المنهج فأشاروا إلى أن نظريات المنهج هى :

- ١ نظريات المنهج الموجهه بالبنية .
- ٢ نظريات المنهة الموجهة بالعمليات .
- ٣ نظريات المنهجة الموجهة بالمحتوى .
  - ٤ -- نظريات المنهج الموجهة بالنقد .
- ٥ نظريات المنهج الموجهة بالممارسة. .

وعلى أية حال فان الارتقاء بمستوى الفكر فى مجال المناهج إلى مستوى النظرية يتطلب جهودا بحثية وفكرية جادة تركز على محورين اساسيين اولهما الدراسة التحليلية للعوامل الداخلية المؤثرة فى ظاهرة المنهج ذات التأثير البالغ فى عمليات التعليم والتعلم وثانيهما هو رصد وتحليل وتفسير ظاهرة تغير المنهمج فى اطار اتجاهات التغير العام الذى يتعرض له المجتمع فى بعديه التاريخى والاجتماعى .

وهكذا يبدو ان فكرة نظرية المنهج لالزال حديثة ولاتزال في حاجة إلى التأصيل والتجارب حتى تصل إلى مرحلة الاستقرار والثبات .

ولقد ادى عدم وضوح الرؤية فى مجال النظرية إلى تضارب الكثير من الكتابات حينما تتعرض للنظرية فى المنهج وكذا نموذج المنهج ، وهذا يعنى اننا فى حاجة إلى عرض فكرة نماذج المنهج لبيان العلاقة بين الاثنين، ومن شم العوامل التى تعد مسئولة عن التداخل بين الاثنين .

نموذج المنهج مخطط يمثل ظاهرة المنهجة او جانب ما او اكثر منها ، والنموذج ليس صورة فوتوغرافية للواقع ولكنه محاولة لترجمة وتبسيط التعقيدات التي توجد فى المنهج ونقلها إلى شكل ملموس يمكن ادراكه ، ويعرفه البعض بأنه تصور عقلى نابع من النظرية وهو نوع من التشبيه ، يساعد على الفهم الافضل لطبيعة الظاهرة والقوانين او المبادىء التى تحكمها ، ويرى البعض الآخر أن النموذج تمثيل مسط للواقع المركب ويساعد على الفهم الافضل لهذا الواقع، إذ أنه يوضح نمط العمليات التي تتم عند تخطيط المنهج سواء على المستوى العام أو الخاص، ومن التعريفات الأكثر تحديدا لنموذج المنهج تعريف أوليفا. حيث يعرفه بأنه نمط مخطط يؤدي وظيفته كموجه للعمل التربوي المتصل بالمنهج، وهو يمكن أن يمثل محاولة لحل مشكلة تربوية محددة، ويرى ميلبورن أن مصطلح نموذج المنهج يستخدم كتعبير توضيحي للعلاقات التي تربط بين مفاهيم المنهج المختلفة وهو يستخدم الخطوط السهمية والدوائر التي تربط مكوناته، وهو يؤدي وظيفة محددة في عرض وصف وتفسير الظاهرة التي تسمى ظاهرة المنهج.

كما أن بالدكين واوكيلي، يعرفان نموذج المنهج بأنه تصميم لتخطيط المنهج أو خطة عمل له وظيفة توجيهية وهو يعك مستوى الكمال المنشود مستقبلا في تخطيط المنهج ويقوم على رؤية تربوية محددة ومجموعة من القيم التربوية التي تشتق منها معايير لاختيار النمذج الأمثل لتخطيط المنهج.

ويرى اللقاني أن نموذج المنهج هو حلقة وسط بين نظرية المنهج من ناحية وعمليات تخطيط المنهج وتنفيذه من ناحية أخرى، فهو يمثل وصفا اجرائيا للفكر التربوي أو يقدم تصورا لجرى العمل وتوجيهه، وتتحدد من خلاله العلاقات بين مختلف مقومات المنهج. ولنماذج المنهج انماط عديدة لعل أكثرها شيوعا:

#### أولا: نموذج الاهداف:

يعد نموذج الاهداف من أكثر النماذج شيوعا في مجال دراسة المنهج وتخطيطه، ولذلك فإن هذا النموذج حظى باهتمام الكثير من الكتابات في مجال المناهج وتطويرها، ومن هذا كان تعدد المصطلحات أو المسميات الدالة عليه هي:

- (١) النموذج الغائي باعتباره يتطلب أولا تحديد الغايات قبل اختيار الوسائل.
- (٢) النموذج العقلاني، وهو يفترض أن يكون هناك فكرة واضحة من المستقبل وهو تعبير المنهج (آله للتعلم) وهو ايضا حل لمشكلة.
- (٣) النموذج التقنى، وهو يبدأ بتحديد الاهداف ثم تصميم واختيار التقنيات أو الوسائل لبلوغ تلك الاهداف. وهذا يبدو أن المنهج تقنية في حد ذاته أو تكنولوچيا في حد ذاته باعتباره وسيلة لحل مشكلة، وهو يمثل طريقة لبناء مهام التعليم وتنظيم العلاقات والمواقف من خلال التطبيق الفعال النظامي للمعايير والمبادئ المحددة للعمل

### أمثلة لنموذج الأهداف:

يعتبر نموذج تيلر من أشهر نماذج المنهج في أنحاء العالم، وقد قدم هذا النموذج سنة ١٩٤٩ في كتابه «المبادئ الاساسية للمناهج والتعليم»، وقد قال تيلر في مقابلة له سنة ١٩٨٠ أن نموذجه كان محاولة لتخليص افكار السابقين من رواد علم المناهج مثل بوببيت وكارترز وجون ديوي وغيرهم.

وقد اوضح تيلر في كتابه أن التخطيط أو التطوير لاي منهج ينبغي أن يقوم علي اجابة اربعة أسئلة رئيسية هي في جوهرها تسرجمة لعملية التخطيط العقلاني للمنهج، وهذه الاسئلة في مجملها تعبر عن المكونات الاساسية لهذا المنهج (الاهداف \_ الخبرات التربوية \_ التنظيم \_ التقويم)، وكل منها يمثل مرحلة أساسية في عملية تخطيط المنهج.

ويعد نموذج هيلد الذي قدمته سنة ١٩٦٢ محاولة لتوضيح وتفسير نموذج تيلر مستخدمة المدخل الاستقرائي الذي تبدأ فيه عملية تخطيط المنهج من الخاص إلى العام، وقد قدمت تابا نموذجا وفقا للآتي: تحديد الحاجات \_ صياغة الاهداف \_ اختيار المحتوى \_ تنظيم المحتوى \_ اختيار خبرات التعليم \_ تنظيم خبرات التعليم \_ تحديد ما يمكن تقويمه والطرق والوسائل اللازمة للقيام بذلك.

وقد حاولت تابا بذلك بيان العلاقة بين الحماجات ونواحي السلوك المراد تغييرها من ناحية والاهداف من ناخية أخرى، على اعتبار أن تلك الحاجات وذلك السلوك تمثل المصادر التي يتم من خلالهما تحديد أهداف المنهج والتي يعتمد عليها فيما يلى ذلك من اجراءات أخرى.

وقدم ويلر نموذجه سنة ١٩٦٧ وقد جاء متأثرا بشكل واضح بنموذج تيلر، وهو من النماذج الممثلة للستينات وهو يضم خمس مراحل أساسية هي تحديد الغايات والمقاصد والاهداف \_ اختيار خبرات التعليم \_ اختيار المحتوى \_ تنظيم وتكامل خبرات التعليم والمحتوى \_ التقويم، ولعل الاضافة الاساسية التي قدمها ويلر هي التمييز الواضح بين الغايات والمقاصد والاهداف القابلة للقياس على المستوي الصف.

وقد جاء هذا كرد فعل مباشر لاعمال بلوم وزملائه في مجال تصنيف الاهداف وقد ميز ويلر أيضا في نموذجه بين اختيار الخبرات التعليمية واختيار المحتوى وهو امر سبقته هيلدا تبابا فيه إلا أن ويلر جعل اختيار المحتوى تابعا لاختيار خبرات التعليم، ذلك أن المحتوى لا يتحدد إلا في ضوء نوعية الخبرات المختارة للمتعلم، وهناك نماذج أخرى تبنت فكرة الاهداف مثل نموذج جولسون سنة ١٦٦٧ م وكير سنة ١٩٦٨ وسوتو سنة ١٩٦٩، واوليفا سنة ١٩٨٨، ونموذج سلر وميلر سنة

وعلى الرغم من تعدد وسعة انتشار نموذج الاهداف إلا أنه وقد وجه إليه النقد في عديد من النواحي أهمها:

- (١) انه يقلل من أهـمية أنشطة التعلم حـيث انه لا ينظر إليها إلا بمقـدار ما يتصل. منها بالاهداف، وفي هذا اغفال لما قد يأتي من مسافر وحاجات المتعلمين
- (۲) تجاهل المعلم والمتعلم في صياغة الاهداف، ذلك انها تضاغ دون أخذ الحاجات والامال الخاصة بالانسان في الاعتبار

- (٣) انه لا يعى ما يجري في الواقع أو واقع عمل العلم، فالعلم لا يبدأ عمله بنفس النظام الذي يقدمه النموذج، وهذا يعني انه ذو طبيعة خطية فيحاول تجزئة التعلم وفق سياسة (خطوة خطوة).
- (٤) انه لا يسمح للمعلم بالابداع في مواجهة المواقف غير المتوقعة، وفي ضوء ذلك يصبح المعلم والمتعلم مجرد وسائل لبلوغ الاهداف المحددة سلفا، وبذلك يكون مشروع المنهج لاي مشروع انتاجي بكل ما يشمله من علاقات اجتماعية وانتاجية مجرده من النزعة الانسانية.

#### ثانيا: نموذج العمليات:

يعد نموذج العمليات بديلا عن نموذج الاهداف، وقد اعتمد هذا النموذج على ما وجه من انتقادات إلي نموذج الاهداف، ولذلك فان أصحاب نموذج العمليات يرون أن المخرج الوحيد لمواجهة مشكلات المنهج هو تبني نموذج المعمليات. ويعد ستلهوس من أكثر العاملين بهذا النموذج، وهو يرى أن السبيل إلى تحسين التطبيق والممارسة للعملية التعليمية هو اتخاذ عملية التطبيق والممارسة ذاتها منهجا للعمل، ومن هذا فقد رفض ستلهوس نموذج الاهداف في تخطيط المنهج وتطويره

والامر الاساسي في هذا النموذج هـو الاجراءات التي يقـوم بها المعلم عـندما يتعـامل مع المحتـوى الذي تم اختيـاره والذي يتضـمن مفاهـيم وانشطـة ومبادئ ومعايير، وهي بدورها تستخدم كمعايير لـلطرق التي يستخدمها المعلم، وفي الوقت الذي يؤكد فيه ستلهوس على أهمية البني المعرفية بالنسبة لنموذج العمليات يرى أن المعلم ليس المصـدر الوحيد لمعايير العمليـة العملية، فهناك أيضا التـفاعل بين المعلم والتلامـيذ والتفاعـل بين التلامـيذ بعضهـم البعض، وفيـما يتعـلق بعلاقة المنهج بالمجتمع ويرى ستلهوس أن مهمة الممارسة تتحد في انها تتيح للتلاميذ قدرا مختارا مر الثقافة العامة والـتي يطلق عليها رأسمال المجتمع التقنى والـعاطفي أو التقاليد العامـة للمجتمـع، وأهمها من وجهـة نظره المعارف والـفنون والمهارات واللـغـات

والتقاليد والقيم، وهو يؤكد على أهمية المحتوي من زوايتين كثقافة وكمعرفة قابلة للنقد، ويلعب المعلم وفقا لهذا النموذج دوراً حاسما كموجه يشد النمو المهني والشخصي، ويؤكد ستنهوس على أن تطوير المنهج يجب أن يتجه مباشرة إلى تطوير عمل المعلم وان تطوير المنهج يجب أن يساعد المعلم على تقوية بمارساته العملية عن طريق تطوير الافكار، ويرفض ستلهوس فكرة الاعتماد على الامتحانات من أجل التقويم، ويؤكد على أهمية التقويم الذاتي الذي يلعب فيه النقد دورا أساسيا في ضوء المعايير المتآصلة في العمل الذي يقم به المعلم وتلاميذه، كما يرى ستلهوس أن تنفيذ المنهج وفقا لهذا النموذج يتطلب معلومات عن سيكولوجية التعليم ودراسة نمو المتعلم وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع ومنطق المادة والخبرة العملية المتراكمة. ويعترف ستلهوس بأن نموذج العمليات يتطلب من المعلم جهودا كثيرة وهذا يلمس نقطة الضعف الرئيسية في نموذج العمليات، فضلا عن انها نقطة قوة أيضا يتميز بها.

من أكثر نماذج العمليات شهرة أيضا نموذج كيل، وكما وجه النقد لنموذج الاهداف، وجه أينضا إلى نموذج العمليات، واهم اوجه النقد التي وجهت إليه هي:

- (١) عدم قدرة المعلمين علي تنفيذ هذا النموذج وخاصة في المجتمعات النامية.
  - (٢) بدون الاهداف يصبح التبخطيط غير ذي أهمية.

ونظرا للنقد الذي وجه إلي هذين الاتجاهين في نماذج المنهج ظهرت بدائل أخرى تركز كلها على فكرة التوفيق من أجل محاولة تلافي العيوب الكامنة في كل من النموذجين، ومن أهم النماذج البديلة التي ظهرت في هذا المجال نموذج نورمان جريفز الذي حاول فيه أن يقدم صيغة يوفق فيها بين نموذجي الاهداف والعمليات عند ستلهوس، فقد قدم نموذجا بدأ بتحديد الغايات العامة للتربية والتعليم والتي ضوئها يختار المادة العلمية من البحوث والكتب المتخصصة ثم تحديد الاهداف

العامة لـ لمادة ثم اختيار المحتوى وتنظيمه وصولا إلي مرحلة التقويم الذي يقدم تغذية راجعة للخطوات السابقة، وقد قدم سكيلبك نموذجه المعروف بنموذج تحليل الموقف وهو نموذج اعتبر خطوة متقدمة بين نماذج المنهج، وقد اعتبره البعض نموذجا انتقائيا يتضمن بعض ما تشمله نماذج الاهداف والعمليات.

ويرى سكليبك بأن الحاجة الى تطوير المنهج أو تقويمه تبدأ عادة من موقف قد يتسع ليشمل مجتمع المدرسة، وقد يضيق فيقتصر على الموقف المحدد في الصف الدراسي، ومن ثم فان هذا الموقف يكون موسع التحليل وبالتالى فهو بداية تخطيط المنهج أو تطويره.

ولعلنا نلاحظ أن ما ذكرناه في هذا المجال عن النظرية والنموذج فيه بعض التداخل، وهذا يرجع الى العلاقة الوثيقة بين الاثنين، ولكنه مع بدايات الأخذ بها الاتجاه الجيد في مجال بناء المناهج وتطويره اختلط الأمر بين البعض بشأن النظرية والنموذج وتصور البعض الأخر ان النموذج هو النظرية ذاتها، وتصور البعض القليل أن النموذج يأتى في البداية ثم تتأتى النظرية، هي البداية وأن النموذج هو المرحلة التالية، ومن ثم فان الخلط مرجعه هو عدم وضوح الرؤية للجانبين، ولكنه بعد أن استقرت البحوث وزادت عمقا واتساعا أصبح المفكرون في مجال المناهج أكثر عناية بابراز أبعاد النظرية أو الفكرة وعلاقتها بالنموذج، كما زاد الاهتمام في نفس الوقت بترجمة النماذج الى مناهج مدرسية يمكن تطبيقها، بل أن البعض نفس الوقت بترجمة النماذج الى مناهج مدرسية يمكن تطبيقها، بل أن البعض أصبح أكثر حرصا على ذي قبل على تقديم نماذج يعلب عليها الطابع التطبيقي والارتباط بالواقع بكل سلبياته وايجابياته والمدرك لاتجاهات المستقبل والتطورات العلمية والتكنولوجية.

ومن الأمور الجديرة بالاهتمام هنا هي أننا في حاجة الى تبنى نموذج للمنهج تعتمد عليه مناهجنا تخطيطيا وتنفيذا وتقويما وتطويرا، ليكون عملنا في هذا المجال مستندا الى قاعدة علمية تأخذ بالفكر المتطور في مجال تطوير المناهج، والحقيقة أنه اذا كان لنا أن نخطط ونقوم مناهجنا استنادا الى نموذج ما، فينبغى أن ندرك ان هذا

النموذج أو ذاك ليس نهائيا كما أنه ليس قيدا على فكرنا أو ممارساتنا، ولا ينبغى ثابتا على الدوام، ولكنه يجب أن يخضع للمراجعة والتطوير دائما، ذلك أن النموذج كما علمنا من قبل يعتمد على عوامل كثيرا ما يعتريها التغيير، ومن ثم فان ثبات النموذج يعنى الجمود والتزييف، وهكذا يبدو أننا لازلنا في مناهجنا سواء في مستوى التخطيط أو البناء أو التطوير بعيدين كثيرا عن فكرة النماذج التي تعد محاولة للضبط العلمي لكافة عمليات المنهج، وهو أمر أصبح من مسلمات العمل في مجال المناهج، وبالتالي فان اغفالها أو تناسيها يعد أمرا غاية في الخطورة كما يعنى مزيدا من التراجع أو التخليف.

# أساليب تقليدية في تطوير المناهج:

لعلنا نلاحظ دائما أن أى نقد يوجه الى نظام التعليم وسياسته مباشرة الى المناهج ثم يأتى بعد ذلك النقد لجزئيات أخرى مثل المبنى المدرسى والنشاط والمعلم والادارة والاشراف الفنى، وهى كلها جزئيات تدور فى فلك المفهوم الواسع للمنهج كما تعرفه، ويشير هذا النقد بما لايدع مجالا للشك ان تطوير المناهج لايزال يجرى دون سند علمى ودون تصور واضح لمعنى التطوير وفلسفته واجراءاته.

ومن أهم أساليب التطور الجارية للمناهج المدرسية على المستوى العربى مايأتى:

(۱) اعادة صياغة الأهداف العامة لمجموعة مناهج في مجال ما، وعلى الرغم من سلامة هذه الخطوة اذا نظرنا اليها من منظور الاجراءات العلمية لعملية التطوير الا انه يكتفي عادة بهذه النقطة دون أن يكون لها صدى على العمليات والاجراءات التالية.

(٢) وضع أهداف اجرائية للمنهج، وهو أمر يعبر عن خطأ في المفهوم ذاته، فالأهداف الاجرائية أهداف تعليمية خاصة بالموقف التدريسي اليومي، ومن ثم لا يجوز اعداد أهداف من هذا النوع لتكون على قمة المنهج المدرسي.

(٣) اعادة النظر في مضمون الكتاب المدرسي فتحذف اليوم نسبة منه ثم يحدف

جزءا آخر أو نسبة أخرى فيما بعد ليصل مجموع ماحذف ٣٠٪ أو أكثر أو أقل من حجم المادة العلمية. وهنا قد يحذف موضوع أو جزء من موضوع وقد يستبدل موضوع بموضوع بخرضوع آخر أو غير ذلك، وفي هذه الحالمة يكون التطوير تطويرا بالحذف أو الاضافة أو التعديل أو البديل وهو في جميع الأحوال ليس تطويرا بالمعنى الذي سبق تقديمه وانما هو جهد غير مخطط وليس له أي أساس أو رؤية علمية، ولكنه بجرى بدعوى التخفيف عن الأبناء وتحاشيها لاعتراضات وشكاوى أولياء الأمور.

- (٤) تدريب المعلمين من خلال دورات تدريبية على عدة مستويات من أجل رفع مستوى المعلم، فتقدم بعض المحاضرات وحلقات المناقشة، وعلى الرغم من أهمية هذا الأمر الا انه لايجرى في اطار النظرة الكلية لعملية تطوير المنهج، وبالتالى يأتى هذا الجهد جزئيا وغير مرتبط بالنظرة الشاملة لعملية تطوير المنهج.
- (٥) اقتراح وسائل تعليمية معينة وتزويد المدارس بها على اعتبار أن هذا من شأنه تطوير عملية التدريس داخل الفصول المدرسية. وعلى البرغم من أهمية هذا الأمر الا انه ايه ايعبر عن نظرة جزئية لا معنى لها الا اذا نمت منظور شامل ومتكامل لعملية تطوير المنهج.
- (٦) المناداة بتوفير فرص النشاط بشتى أشكاله وأنواعه في أثناء تنفيذ المنهج، والحقيقة ان هذا الجانب غائب تماما عن مدارسنا على الرغم من أنسا نؤمن به، وعلى الرغم من أن المعلم مدرك لأهميته. ولكن كما نعلم أن غياب فلسفة للمنهج وعدم وضوح فكرة النشاط يؤدى الى غيابها تماما من عمليات المنهج التخطيطية والتنفيذية، ومن هنا فان افتواح مجالات للنشاط في اطار المنهج هو دعوة للتطوير لاتجد صدى، فضلا عن انه اذا أتيحت الفرص لتطبيق ذلك فلابد ان يكون في الاطار الشامل السابق بيانه.
- (٧) المناداة باضافة مادة أو ادخال جزء من نظم معرفى جديد ليكون ضمن الجدول المدرس، كأن ينادى البعض المنهج عن الأخلاق في صف دراسى، أو

مناداة، البعض الأخر بتدريس شيء عن الزمن أو البيئة والتلوث السبيئي والسكان والتربية السكانية والتربية السياسية أو تنمية الوعي بخطورة المخدرات وغير ذلك، حقيقة ان كل هذا مهم جدا لكنه لابد أن يتم تناوله في اطار نسق علمي، والمقصود بذلك هو أن تكون البداية عملية مستندة الى أصول علمية وبعد ذلك ليقول الفكر والنموذج كلمته.

(٨) المناداة بتقليد دول أخرى أو الأخذ عنها دون دراسة علمية لمدى صلاحية ما ينادى بالأخذ به، ان ما يخطط من مناهج فى دولة ما ليس الا تغيرا عن هذه الدولة ووليد ظروفها وامكاناتها، ومن ثم فهو لايصلح لنا أو لدولة أخرى، ومن هنا تكون المناداة بهذا من قبيل الأخذ بالشكل دون الجوهر والتشبيه بالأخرين ليقال اننا أخذنا بأسباب التقدم والعصرية دون أن يكون الواقع مهيأ لذلك.

والآن يبدو أننا في حاجة الى وضع تصور شامل لعملية تقويم المنهج وتطويره، وتجدر الاشارة هنا الى أننا في هذا الشأن سنأخذ بنموذج يربط بين نموذج الأهداف والعمليات معا، وذلك في محاولة للأخذ بايجابيات كل من النموذجين، وهو ماتحرص الدولة المتقدمة على الأخذ به عندما كونوا بصدد تطوير مناهجهم.

#### كيف نطور مناهجنا:

(۱) بحتاج مناهجنا بداية الى نظرية أو فكر قد لايصل الى مستوى النظرية ولكن الأمر المؤكد هو أننا يجب أن ننطلق من مجموعة أساسيات أو مبادىء، والبداية هنا تكمن في الاجابة عن سؤال رئيسي هو:

\* لماذا نعلم الأبناء؟ وماذا نعلمهم؟ وكيف نعلمهم؟

ان السؤال الذي يبدأ بلماذا هو في الحقيقة يراد به الكشف من رؤية المسئولين. عن عملية التربية في بلادنا للأبناء في المستقبل القريب والبعيد، وهذا يكون الفكر أموجها لتحديد الأهداف العامة للتربية وهو أمر مفيد أينضا في تحديد ماذا نعلم وكيف نعلم في المراحل التالية.

(۲) ان النظرية أو المفكر هو المصدر الذى تشتق منه الأهداف العامة لمستربية، ومنه يمكن الوصول الى مضمون عملية التربية، وهنا يكون المضمون وسيلة ضمن وسائل أخرى لمبلوغ الأهداف، ويجب المستمييز هنا بين عدة مستويات للأهداف، فهناك أهداف تنتمى الى النظرية أو ويجب التمييز هنا بين عدة مستويات للأهداف، فهناك أهداف تنتمى الى النظرية أو الفكر، وهناك أهداف تنتمى الى مستوى النموذج، وهناك أهداف تنتمى الى عملية تنفيذ المنهج، وبناء على ذلك فان وضوح المفكر يعد من الأمور الحيوية التى تعنى نجاحا أو فشلا في عمليات المنهج.

(٣) تقويم الوضع السراهن من خلال تحليل الواقع من منظور المعلم والمستعلم والموجه والمدير وولى الأمر وكل من له علاقة بعمليات المنهج على أى مستوى، وهذا الأمر هو البداية الحقيقية اذا اردنا تطويرا علميا بالمعنى الذى أوضحناه سلفا، ويتم ذلك من خلال:

- ـ تحليل المحتوى.
  - \_ الاستبيانات .
- \_ استطلاعات الرأى.
- \_ جلسات الاستماع.
  - \_ التقارير الفردية.
- ـ التقارير الجماعية.
- \_ بطاقات الملاحظة.

\* وكل هذه الأساليب وغيرها هي في الحقيقة يفترض فيها ان تقدم معلومات متكاملة مفيدة لاعطاء الصورة الكلية لمدى فعالية المنهج في الميدان.

وهنا يجب أن نأكد أن المناهج القديمة لا ينسخى الغائها لمجرد أنها قديمة، فالقديم قد يضم بين طياته ايجابيات قدمها من سبقونا في هذا المجال، ومكن ثم لابد من

- دراسة الواقع للاستفادة مما قد قد يوجد من نواحي قوة.
- (٤) اجراء دراسات قطاعية مسحية تشمل قطاعات مختلفة من التلاميذ (بنين وبنات) ومن البيئات ومن التقاعد وذلك للكشف عن العواميل والمتغيرات والضغوط التى من شأنها التأثير بدرجات مفتاوتة في مستويات فعالية المنهج.
- (٥) التعرف على أراء الخبراء، ويقصد بذلك خبراء المناهج وخبراء الميدان، للتعرف على أرائهم بشأن مايجرى حاليا والتعرف على درجة الاتساق الداخلى بين جوانب التعلم المتضمنة في المنهج، ونود أن نؤكد هنا ان مصطلح الخبراء ينطبق على خبراء المادة وخبراء المناهج وطرق التدريس وكذا الموجهين والمعلمين ذوى الخبرة.
- (٦) وضع النموذج المناسب لعملية الـتطوير، وفي هذه المرحلة يجب أن يراعى
   الآتى: `
  - \_ النظرة الدقيقة والموضوعية للفكر السائد.
    - \_ الدراسة الدقيقة لنتائج عملية التقويم.
- \_ رصد آراء الخبراء فيما يتخذونه من قرارات بـشأن الموضع أو المواضع التى يجب أن يفع عليها مراحل التطوير.
  - \_ رصد الامكانات المتاحة لتنفيذ المنهج.
- \_ تحديد الكفاءات التى يجب أن يتمكن منها المعلم والموجه من أجل تنفيذ المنهج.
  - \_ تحديد المواد التعليمية اللازمة بمختلف أشكالها.
    - \_ تحديد أشكال النشاط المطلوب لتنفيذ المنهج.
      - \_ تحديد أساليب التقويم المرحلي والنهائي.

- \_ الاستفادة من التغذية الراجعة في كل مرحلة من مراحل النموذج.
- (٧) تحديد أهداف المنهج، ويلاحظ أن الأهداف في هذه المرحلة هي أهداف وسيطة، ولعلنا هنا ندرك ان أهداف المنهج ليست مجرد شكل دون مضمون، وهي عملية تحتاج الى خبرة سابقة بالعمل في هذا المجال، كما انها تحتاج الى وقت ليس بالقليل، ولكن اذا تم التوصل الى صياغة علمية دقيقة للأهداف فان هذا يعنى عملا علميا في المراحل التالية.
- (٨) تحديد مضمون المنهج الذي يعد انعكاسا للأهداف، ويلاحظ هنا أن المحتوى ليس مجرد حقائق معلومات ولكن يجب تناوله على أساس فهم واضح لمعنى الخبرة المربية ومشتملاتها، اذا ان الاتجاهات والقيم والتذوق والتقدير وغيرها على درجة كبيرة من الأهمية ولا تقل أهميتها عن الحقائق والمعلومات، ويلاحظ هنا أيضا ان محتوى المنهج ليس بالضرورة ان يكون قدرا كبيرا من المادة ولكن لابد أن يكون محدودا بدرجة تتفق مع الأهداف المتوخاه في المنهج.
- (٩) تنظيم المحتوى في شكل ما، وهذا يعتمد أساسا على ماورد إشأن التنظيم في الفكر والنموذج، وقد يكون في شكل مشكلات أو موضوعات أو مناهج وتعميمات أو شكل مترابط أو متكامل أو مندمج أو غيرها، وفي جميع الأحوال يجب أن ندرك ان تنظيم المحتوى ليس من الأمور الشكلية ولكنه يعكس الكثير من الأمور التربوية التي يؤمن بها المفكرون ويجب أن تنتقل الى مستوى خبراء الميدان.
- (١٠) اقتراح الوسائل التعليمية والمواد التعليمية المناسبة وهي يجب أن تكون معتمدة على أهداف المنهج أيضا، كما يجب ان تكون متكاملة مع المادة العلمية المتضمنة بالمنهج وغيرها من جوانب التعلم.
- (١١) اقتراح أشكال النـشاط المناسبة، وقد يكون بعضها داخل المدرسة، وقد يكون بعضها الآخر خـارج المدرسة، وفي جـميع الأحوال لابد مـن تحديد أدوار المعلم وهو أمر يعتمد بداية على موقف الفكر والنموذج من هذا الأمر.

- (۱۲) تحديد أساليب التقويم المناسبة، سواء أساليب التقويم الذاتي، أو أساليب تقويم المعلم لتلاميذه، وكذا أساليب تقويم المنهج بكل وحداته وموضوعاته.
- ۱۳۰) في هذه ألمرحلة يكون المنهج المطور قد وصل الني الصورة المبدئية، والحقيقة أن الكثيرين يتصورون أن المنهج في هذه المرحلة يعد مكتملا ويمكن الدفع به الى الميدان، ولكن مانوكده هنا هو أن المنهج في هذه المرحلة يكون قد اعتمد على تنصورات المنظرين وكذا فيبق العمل في مرحلة تخطيط المنهج، ومن ثم لا يوجد ضمان كاف لنجاح المنهج عندما يدفع به الى الواقع التربوي.
- (١٤) اعداد دليل المعلم، وهـو دليل يتعترف المعلم من خلالـه على النظرية أو الفكر الذى يساند المنهج او الذى اعتمد المنهج عليه، كما يرى المعلم النموذج الذى نبغ عن هذا الفكر وكيفية تناول النموذج تـنفيذيا، وأخيرا الكتاب المدرسي باعتباره الأساس الذى يعتمد عليه في تخطيط الخبرات اليومية.
- (١٥) التجريب الميداني، وهو يستهدف عملية الضبط النوعي للمنهج، وهو يبدأ على مجموعات صغيرة ثم عدد محدود من المدارس ثم ينتقل الى مرحلة التجريب الموسع في بعض المدارس الممثلة للبيئات والثقافات المتعددة، على أن يتبع التجريب في كل مرحلة بالتغذية الراجعة لتعديل مسار المنهج في كل جوانبه، وكما يخضع المنهج للتجريب أيضا من أجل التأكيد على شمولية التطوير.
- (١٦) الصورة النهائية للمنهج، وهي الصورة الختامية التي نصل اليها في نهاية التجريب اليداني، وهي الصورة التي تكون جاهزة للتطبيق أو التعميم، ومع ذلك فلا يمكن تعميم المنهج في هذه المرحلة، لأن المنهج عندئذ يكون بمثابة ضيف جديد سنقدمه للمعلم وللمتعلم والمناخ المدرسي.
- (١٧) التهيئة الفكرية والنفسية، ويقصد بها عقد اللقاء والتدريب للمعلم

والموجه، فيه يتم تدارس المنهج بصورة عادية وبصورة تحليلية للتعرف على فلسفته وأهدافه ومضمونه وكيفية تنظيمه وعلاقة المحتوى بالعناصر أو المكونات الأخرى للمنهج، وعند الاطمئنان الى أن عملية التهيئة الفكرية والنفسية قد تمت على النحو السليم يمكن تعميم المنهج.

(۱۸) البدء في تقويم المنهج من أجل المزيد من التطوير وفق النموذج الدائرى ـ أو الحلقى في التقويم والتطوير، أي ان الصورة المطورة للمنهج يجب أن تخضع للتقويم منذ أول يوم يدفع فيه بالمنهج المطور الى الميدان.

\*\* والآن أين دور المعلم من هذا كله؟

ان المعلم لأيزال هو حجز الزاوية في العملية التربوية على الرغم من كل مستخدمات العلم والتكنولوجيا، فهو العامل الحاسم في مدى نجاح العمل في العملية التربوية، فهو المنظم للخبرة، وهو الميسر لعملية التعلم وهو الخبير والمجرب والمبادىء، وهو الباحث الميداني، ان هذه الأمور كلها أدوار أساسية يحب أن عارسها المعلم والحقيقة ان هذه الأمور كلها ليست تقليدية ولكنها نابعة من الفكر التربوي المعاصر الذي يعطى دورا متميزا للمعلم في العملية التربوية بكافة أبعادها ومنها عملية تطوير المنهج، بل أن هناك من ينادون بأن المتعلم ذاته، لابد ان يكون له دور في هذه العملية على أن ما يهمئا في هذا المجال هو البحث عن دور محدد للمعلم في العملية الشاملة، ويقصد بها عملية تقويم المنهج وتطويره، ولعلنا نلاحظ أننا نربط دائما بين هاتين العمليتين لأنهما يرتبطان ارتباطا عضويا ولا يمكن الفصل بينهما، ومن هنا فان مايقال في هذا الشأن هو دور المعلم في هذه العملية العملية.

# دور المعلم في تقويم المنهج وتطويره:

يعد المعلم أحـد الأركان الرئيسية في العمـلية التربوية، بل ان نجاحهـا أو فشلها يتوقف الى حد بعيد على مدى كفاءته، ومن الأمـور المستقرة والثابتة عالميا أنه على الرغم من كل التطورات العلمية والتكنولوجية التى نعيشها الا أن المعلم لازال هو المحور والأساس والسبيل الى نجاح عملية تنفيل المنهج، فهو العنصر البشرى المدير والمحرك للعمليات التنفيذية، ومن بينها عملية التدريس ذاتها.

ولعلنا استطعنا بذلك أن ندرك ان المعلم له أدوار عديدة غير مجرد كونه ناقلا للمعرفة من كتاب الى عقول التلاميذ، والحقيقة أن مايهمنا في هذا المجال هو دوره في عمليتي تقويم وتطوير المنهج.

(۱) لما كان المعلم هو جوهر العملية التنفيذية للمنهج، فهو يتعامل مباشرة مع التلاميذ والخبرات المتاحة لهم، ومن خلال ذلك يرى من قرب مدى ملائمة المادة العلمية والخبرات المتاحة، ومدى سهولة أو صعوبة المادة، وقابليتها للقراءة والفهم من جانب التلاميذ، وغير ذلك من الأمور التي يمكن أن تبين منها مدى صلاحية المنهج، وهكذا يبدو ان المعلم هو الذي يرى من قرب مايجرى في الميدان، وهو القادر على التشخيص، أي معرفة الأسباب الكامنة ازاء هذا العيب أو ذاك، ان التلاميذ في مرحلة تنفيذ المنهج لايرون أمامهم الا المعلم، وبالتالي فهو الملاذ عندما يواجهون بصعوبات أو مشكلات.

، ان المعلم في هذا المجال يفترض فيه انه الـقادر على التصرف على مدى ملاءمة المنهج للتلاميـذ، ومن ثم يكون هو القادر على بيان علاقة المنهج المخطط بالمنهج المنفذ، ونقصد بـذلك هو ماتم تخطيطه حقق ماوضـع له من الأهداف أم أن هناك فجوة بين الجانبين.

ان هذه القضية غاية في الأهمية لأن المنهج المخطط ليس بالضرورة ان يكون هو المنهج المنفذ، وبالتالى فان ماخطط قد يحقق نتائج متباينة. وهذا يتوقف بطبيعة الحال على عوامل كثيرة من بنيها المعلم ومستوى اعداده وثقافته واتجاهه نحو المهنة، كما يتوقف ايضا على الظروف المحيطة والامكانات المتاحة والخبرات السابقة للدارسين والمواد التعليمية المتاحة، وغيرها من العوامل التي من شأنها ان تحدث

فروقا في مستويات الفعالية.

ومن هنا ظهرت فكرة المنهج المستتر والتى تشير الى خبرات أخرى وجوانب تعلم أخرى يتعلمها الأبناء أثناء تنفيذ المنهج الذى وضعت أهدافه بشكل معين وتكون النتيجة ربما تحقيق الأهداف أو جزء منها الى جانب أهداف أخرى لم تكن في الحسبان أو لم توضع موضع اعتبار في مرحلة التخطيط.

هكذا يبدو ان دور المعلم غاية فى الخطورة، ولذلك فهو مطالب بالملاحظة والمناقشة والتسجيل والمتساؤل والدراسة واتخاذ قرارات بشأن المنهج الجارى فى الميدان.

(٢) ان مايجمعه المعلم من بيانات ومعلومات في هذا الشأن هو في الحقيقة من المصادر السلازمة في عملية تقويم المنهج، وهي العملية السابقة على تطوير المنهج والستالية له أيضا، وهذه السبيانات على قدر موضوعاتها وتكاملها على قدر ماتكون سلامة القرار الذي يطالب به الخبير لتحديد الموضع أو المواضع التي يجب ان يقع عليها فعل التطوير، والمعلم في هذا الشأن ليس مجرد ملاحظ أو مراقب ولكنه خبير يعمل في الميدان، وهو مطالب بالتعمق والتحليل والسكشف والمراقبة والتأكد ليستطيع أن يرى على سبيل المثال ما اذا كان المنهج يناسب جميع التلاميذ. أم أنه لايناسب البعض ويناسب البعض الآخر، وهل الخبرات الواردة به مناسبة لما يوجد من فروق فردية بين التلاميذ أم لا. وهل يتفق مع ميول التلاميذ الحالية ويساعد على تكوين ميول جديدة أم لا، وهل تتوافر فيه جوانب التعلم الأساسية ويساعد على تكوين ميول جديدة أم لا، وهل تتوافر فيه جوانب التعلم الأساسية التي تتفق مع أهداف المنهج أم لا؟ أن هذه الأسئلة وغيرها كثير يحتاج خبير المناهج الى اجابات وافية منها، وهو أمر لايستطيع الخبير أن يقوم به، ولكن المعلم باعتباره الخبير المقيم في الميدان هو المذى ان يجيب عن هذه الأسئلة وغيرها نما يقدم معلومات واضحة ومحددة عن المنهج.

(٣) يحتاج المعلم في سبيل جمع البيانات والمعلومات عن المنهج الي اتقان

مهارات اعداد الاستبيانات واستطلاعات الرأى وبطاقات الملاحظة كما لابد أن تتوافر لديه مهارة ادارة المناقشة والتوصل الى استنتاجات، وغير ذلك من المهارات الاساسية التى تجعله فى موقف يستطيع فيه أن يحصل على معلومات وافية من تلاميذه، وتجدر الاشارة هنا الى أن المعلم فى هذا الاطار مطالب بأن يكون باحثا ميدانيا، اذ لابد أن يجرى بحوثا ليست على مستوى البحوث الأكاديمية المتقدمة، ولكنها بحوث ميدانية تستهدف رصد الظواهر وتحليلها، وهو فى هذا الشأن يمارس دورا فى غاية الأهمية لايمكن لغيره ان يقوم به، اذ أن اهم مايميز هذه البحوث انها بحوث تتبعية تكشف عن الايجابيات والسلبيات وفى أثنائها، وهكذا يستطيع ان يكون صورة شاملة وحقيقية عن المنهج فى الميدان.

- (٤) ان هذه البحوث والدراسات الـتى يقوم به المعلم حينما يكـون بصدد تنفيذ المنهـج يتم التوصل مـن خلالها الى نتـائج، وهذه النتائـج فى حاجة الى تسـجيل وتحليل، حتى يستطـيع المعلم استنباط علاقات تساعده فى التـفسير، وهو أمر مفيد لكل من يشارك فى عملية تقويم المنهج وتطويره. وخاصة الخبراء الذين يصدرون القرارات بشأن مايجب تطويره فى كل مرحلة من مراحل العمل.
- (٥) ان المعلم يعيش مع تلاميذه داخل الفصل وخارجه وفي أثناء قيامهم بأى , نشاط سواء داخل المدرسة أو خارجها، وهو يراهم عن قرب في أثناء عمليات ومواقف التدريس، وهو مطالب هنا بأن يكون قادرا على رصد مايجرى من تفاعلات بينه وبين تلاميذه وبينهم كجماعة تعمل معا في مواقف مشتركة، ان هذا الاسلوب على الرغم ممن حداثته نسبياً الا انه أصبح الأن واسع الانتشار، يستطيع المعلم من خلاله ان يرى مستويات الدافعية ومستويات الاقبال والاحجام عن خبرات المنهج والاستعداد للمشاركة والفاعلية بين التلاميذ، ان هذا كله يحتاجه المعلم والخبير من أجل أن تكون الصورة واضحة تماما، مما يساعد على تبين الأخطاء والـ ثغرات التي يصعب الكشف عنها من خلال آراء سطحية أو مجرد ملاحظات سريعة أو عضوية.

- (٦) عندما يصل المعلم الى قرارات بشأن عيوب المنهج الذى يقوم بتنفيذه يجب أن تتاح له الفرص لمناقشة كل شىء مع زملائه من المعلمين والموجهين، وكل المعنيين بأمر المنهج، ففسى ذلك فائدة كبيرة، اذ تتاح الفرص للجميع لتوحيد المفكر، ولاشك ان الاتفاق على تصور واضح بين الجميع يعطى القرارات قوة وصدقا قد لايتوافر للرؤية السطحية أو التحليل المبدئى فهو المتعمق.
- (۷) عندما يتم تفريغ البيانات التي تـوصل اليها المعـلمون لابد من النظر في التركيبة الداخلية للمنهج وبحث العلاقة بين الأهداف وكل جوانب التعلم المتضمنة به، وفي هذه الحالة تجرى المناقشة بين المعلمين والخبراء، فيرى المعلم وجهة نظر الخبير ويرى الخبير وجهة نظر المعلم، وهو أمر من شأنه اثـراء العمل وتـدعيم مايصدر من قرارات خاصة بالتطوير من جانب هذا الفريق الكامل.
- (۸) يحتاج الخبير في أولى مراحل التطوير الى مراجعة الأهداف، وفي هذا الشأن لابد للمعلم من دور يقوم من خلاله بالمناقشة وابداء الرأى، اذ انه يكون من بين الأهداف ماهو دون مستويات التلاميذ وقد يكون هناك أيضا أهداف أعلى من مستوياتهم، وفي الحالتين يستطيع المعلم خبير الميدان ان يقدم الرأى السليم المستند الى الخبره الميدانية.
- (٩) يجب أن يشارك المعلم أيضا في مراحل اختيار المحتوى وتنظيمه واعداد المواد التعليمية والأنشطة، وكذلك كل مايتعلق باستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، فهو خبير بمثل هذه المسائل من واقع الخبرة والممارسة الميدانية، ولذلك فان رأى المعلم في هذا الشأن لا يمكن أن تقلل من شأنه أو قيمته.
- (۱۰) عندما يصل المنهج الى صورته المبدئية لابد من عرضه على مجموعات من المعلمين، الذين يشاركون في جلسات المناقشة والاستماع ويكتبون تقارير فردية وجماعية وغير ذلك من الأساليب التى تكشف في مجملها عن آرائهم في المنهج.
- (١١) يشترك المعلم في مرحلة التحريب الميداني سواء المحدود أو الموسع ويقدم

مقتـرحاته بشأن كل مـايحتاج الى مـراجعة أو تعديل أو حـذف أو اضافة. أى أن مسألة التغذية الراجعة في هذا الصدد.

(۱۲) عندما يأخذ المنهج صورته النهائية يجب أن يشارك المعلم في عملية التهيئة الفكرية والنفسية لزملائه المعلمين ولكل من يشارك في عملية تنفيذ المنهج.

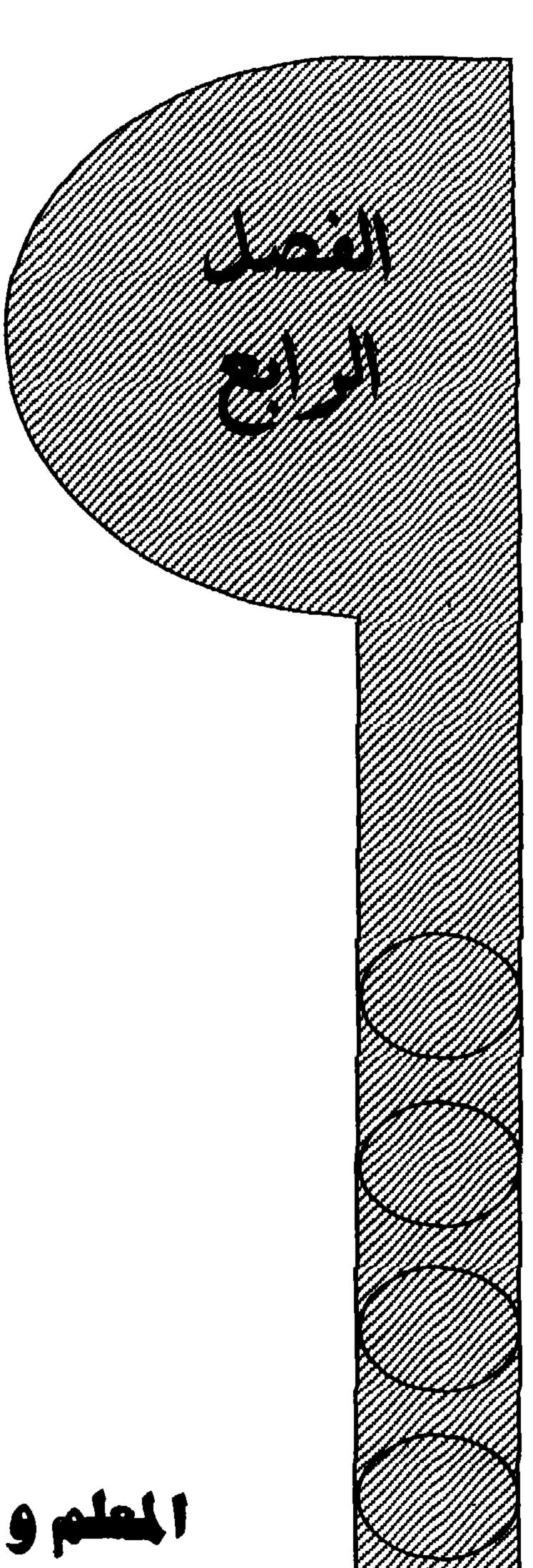
من ذلك يبدو أن المعلم هو العامل الأساسى لدور المنهج ومدى نجاحه أو فشله وهذا يؤكد وجهة النظر الى أوضحناها فى موضوع تقويم المنهج وتطويره والتى تشير الى أن المعلم لاينزال هو حجر الزاوية تخطيطا وتطورا ومتابعة ومن هنا جاء الاهتمام العالمي ببرامج اعداد المعلمين ورعايتهم أثناء الخدمة من أجل المزيد من الكفاءات ومن أجل مشاركة أكثر فاعلية في عمليات المنهج.

\* وبعد فان صناعة المنهج صناعة متخصصة لها أصولها العلمية التي يجب أن توضع في الاعتبار في كل مراحل العمل.

. \* ولعله من المفيد في هذا الشأن ان نشير الى ان المنهج المدرسي ومدى كفاءته تعنى خدمة تعليمية جيدة وخبرات عميقة وثرية تساعد على تعليم أفضل ونواتج تعلم نحن أحوج مانكون اليها في الوقت الحاضر.

ان السبيل الى التقدم ومواكبة العصر ومعايشته والمشاركة فيه تـتوقف على نوعية المناهج المتاحة نوعية المواطن، وهو أمر يعتقد أنه يتوقف الـى حد بعيد على نوعية المناهج المتاحة وما يرتبط بها من نظم الادارة والتوجيه والمناخ المدرسي.

وعلى الله قصد السبيل



الملم وعمليات المنمج

يتعلم الطالب المعلم في مراحل إعداده قبل الالتحاق بالمهنة الكثير من النواحي النظرية والعملية والميدانية، فكر وممارسة بقصد اعداده ليكون أهلا لمتلك المهنة، كما أن المعلم في أثناء ممارسته للمهنة تـتاح له فرص الالتحاق ببرامج تدريبية عديدة ومتنوعة، وتـستهدف تلك الجهود رفسع مستوى أدائه في ممارسة المهنة، ومع ذلك يلاحظ أن المعلم يعمل في مهنته في إطار عدد من العوامل ذات التأثير الواضح على مستوى أدائه فى تلك المهنة، ويقدر إدراك تلك العوامل المؤثرة يكون تحدينا لأدوار المعلم، فإذا قلنما مثلا أن المعلم يعمل وهمو متأثر بفكرة انهاء المقرر مع تلاميـذه في فترة زمنيـة محددة، فإن دوره في ضوء ذلـك ينحصر في تـقديم مادة المقرر وتقسيمها على فترات اسبوعـية أو شهرية حتى لايأتي آخر العام الدراسي إلا وقد انتهى من تدريس ما حدد له ولتهاميذه، والواقع هـو أن المعلم فـي الوقت الحاضر لم يعلم متأثرا بعامل واحد مثل ذلك الذي ذكر في المثال السابق، ولكنه حقيقة أصبح متأثرًا بعوامل علديدة، ومن ثم أصبح له عدة أدوار تمليزه كصاحب مهنة، ولقد أدت تلك المؤثرات وما صاحبها من أدوار متعددة الى تمتع المعلم بمكانة اجتماعية متميزة لم يكن يستمتع بها خلال القرن التاسع عشر، لدرجة أن إحدى المجلات الستربوية بالمملكة المتحدة قد نشرت إعلانا تدعو فسيه الخريجين الى الالتحاق بمهنة التدريس، فذكر العديد من الامتيازات وما يقابلها من أدوار يمارسها المعلم، ومما جاء في ذلك الإعلان: «تعال وقم بالتدريس في مدرسة. . . واستمتع مع المعلمين المشاركين في اتخاذ القرار».

ولعل هذا يسشير بصورة واضحة إلى أن المعلم وإن كان يعمل فسى ظل عوامل كثيرة توثر في نوعية أدائه، فلاشك أنه يملك قوة التأثير في مجرى الأحداث وفيما بصدر من قرارات بشأن العملية التربوية.

وعلى ذلك فاننا سنحاول في هذا الفصل أن نعرض بشيء من التفصيل مختلف العوامل التبي تحيط بالمعلم في ممارسته للمهنة وتسؤثر في مفاهيمه واتجاهاته وغير ذلك مما تظهر انعكاساته على أدائه في المهنة، كما سنعرض أدوار المعلم الأكثر تميزا

فى الفصل التالى. على أننا قبل أن نعرض تلك العوامل نود أن نشير الى أن تلك العومل فى تأثيرها على ممارسة المعلم لمهنته تشير الى أنها تؤثر على مسئولياته تجاه تناول المنهج سواء على المستوى التخطيطى أو التنفيذى، لك أن جهد المعلم الذى يقوم به فى عملية التربية هو فى جوهره سعى لتنفيذ منهج ما بالمعنى الذى سبق تحديده حيث أن جهده مع تلاميذه داخل الفصل أو فى فناء المدرسة أو فى جمعية من جمعيات النشاط أو فى تخطيط مشروع أو بحث مشكلة مايعد من صميم المنهج الدراسى، بل ان مايقوم به من جهد خارج جدران المدرسة وفى إحدى مؤسسات المجتمع المحلى يعد أيضا من صميم المنهج، هذا فضلا عن أن ما يستطيع المعلم تحقيقه من أهداف مع تلاميذه ولم يشر إليها فى المنهج الرسمى (وهو مايطلق عليه مصطلح المنهج الخفى) يعد أيضا من صميم المنهج، وبذلك فإن العوامل التى تحيط بالمعلم وتؤثر فيه ويتأثر بها تنعكس آثاره على كافة عمليات المنهج التى يشارك فيها المعلم بغض النظر عن مستوى تلك المشاركة ونوعيتها، وتلك العوامل هى:

# أولا: مايحدث من تغيرات في المناهج الدراسية:

كثيراً ما تتعرض المناهج الدراسية للتغيير والتبديل أو الإلغاء والاستبدال، وفي الجميع تلك الحالات يكون هناك من المبررات لما يحدث من تغيرات، قد تكون تلك التغيرات مستندة الى تطور في النظرية الـتربوية أو في الفلسفة الاجـتماعية أو في نواح متعلقة بطبيعة المعرفة أو بطبيعة عملية التعلم وشروطها، ونظرا لذلك سرعان ماتشكل الملجان المتخصصة لتبدأ مراحل التصميم والمتخطيط والبناء للمنهج من جديد من أجل التوصل الى صورة جديدة للمنهج تتفق مع مـقتضيات أو مبررات التغيير، وفي هذه الحالة نجد أن المعلم ربما يكون قد اعتاد على تنفيذ المنهج السابق لعدة سنوات لاحـقة، مما يعنى ان المعلم في ظل المنهج الجديد بل وقبل البدء في تعميم استخدامه في المدارس يحتاج إلى دراسة شاملة له بكل أبعاده، فربما يحتاج المنهج الجديد الى أسلوب جديد في التدريس، وقد يتطلب استخدام أجهزة ليست

مألوفة بالنسبة للمعلم، وقد تتطلب نوعاً جديدا من الوسائل التعليمية أو أشكالا جديدة من النشاط المدرسي أو أسلوبا مغايرا للتقويم، أو غير ذلك من الجوانب المتعلمة بالمنهج، وبذلك لا يمكن القول أن المعلم يستطيع أن ينفذ المنهج الجديد بكفاءة واقتدار، اذ انه لا يملك كفاءات خاصة يتطلبها المنهج الجديد.

وفى أحيان أخرى نجد أن المعلم مطالب بأن يعبر عن رأيه فيما يتعلق بمشكلات تنفيذ المنهج والتى شعر بها فى أثناء تنفيذه، وهو بذلك يشارك فى عملية تطوير المنهج، فآراء المعلمين الممارسين للمهنة، أى أولئك الذين ينفذون مناهج معينة مطالبون أكثر من غيرهم بالكشف عما يوجد بالمناهج من عيوب أو نواحى قصور، والمعلم فى هذا الصدد يمارس كفاءة إصدار القرار المستند الى الأدلة.

ومهما يكن من أمر تطوير المناهج أو تحديثها فأن المعلم يعمل في اطار دينامي يسم بالتغيير، ولقد لوحظ أن هناك من البلدان لاتوجد بها مناهج يلتزم بها المعلم مع التغيير، ولقد لوحظ أن هناك من البلدان لاتوجد بها مناهج يلتزم بها المعلم مع تلاميذه، ولكن تترك الحرية كاملة للمعلم ليختار من محتوى المادة العلمية ما يتصور انه يناسب تلاميذه، بل وقد يشترك المعلم مع تلاميذه في تحديد جانب من المحتوى أو عدد من مشكلات أو المشروعات ليقوموا بالتخطيط لدراستها على مدار عام دراسي أو فصل دراسي أو أكثر، وقد يتصور البعض أن ذلك الاتجاه الذي يترك للمعلم الحرية الكاملة للاختيار سواء بصفته الشخصية أو بالاشتراك مع تلاميذه بعد اتجاها مثاليا، ولكن الحقيقة هي أن ذلك الاتجاه يمثل في الوقت الحاضر محورا لمشكلة أساسية في ميدان العمل التربوي، ولذلك فهي موضع نقد وتحليل شديدين، وعلى أية حال فإن مايكن قوله في هذا الشأن هو أن المعلم يعمل في اطار منهج دراسي معين سواء فرض عمليه أو شارك في تخطيطه وبنائه أو انفرد باختيار محسوي معين لمستوى دراسي معين، وتشير حرية الاختيار المتاحة للمعلم باختيار محسوي معين لمستوى دراسي منهجا والما يختار محتوى دون ان يخضع ذلك المحتوي الى معايير علمية، وذلك نلمس جدلا كبيرا بين المعلمين أنفسهم حول ما المحتوي الى معايير علمية، وذلك نلمس جدلا كبيرا بين المعلمين أنفسهم حول ما المحتوي الى معايير علمية، وذلك نلمس جدلا كبيرا بين المعلمين أنفسهم حول ما

اذا كان هذا الاتجاه مطلوباً أم لا، وما إذا كان المعلم يملك الكفاءات التى تؤهله لذلك أم لا، ومدى تفضيل اتجاه آخر يشارك المعلمون من خلاله فى عمليات المنهج على المستوى التخطيطي، ولقد قصدنا من معالجة ذلك الاتجاه قدر الضغوط التى تحيط بالمعلم سواء خُطط المنهج له أو شارك فى تخطيطه أو القيت المسألة برمتها وبكافة مسئولياتها على عاتقه.

### ثانيا: ما يتوقعه المجتمع:

يتوقع المجتمع من المعلم والمنهج المدرسي أن يحققا آماله وتطلعاته في أبنائه، فالمجتمع يحتاج الى شخصيات مفكرة قادرة على التجديد والابتكار وتنقية الثقافة مما علق بها من شوائب نتيجة لـلاحتكاك الثقافي، ويتوقع المجتمع أيضاً أن تسلك تلك الشخصيات سلوكاً مقبولا يتفق مع مفاهيم وقيم المجتمع في مختلف المجالات، هذا فضلا عن أن المجتمع في تربيتــه للأبناء يرمي الي إعدادهم ليكونوا قادرين على الاضطلاع بمسئوليات أدوار مختلفة في كافة مجالات العمل والإنتاج، وبذلك يبدو أن المعلم يحمل مسئولية إعداد الفرد \_ أى تربيته \_ من عدة جوانب، فهنـاك الجانب الاجتماعــي وهناك الجانب الـثقافي، وهنــاك أيضاً الجوانب المهــنية والصحية والجسمية والنفسية، وعلى الرغم مما يبدو من انفصال بين تلك الجوانب، إلا أن واقع الأمر هو أن المعلم مطالب بـتحقيق ذلك كلـه في كل فرد وعلى نحو شامل ومتكامل، ومن هنا تبدو صعوبة الموقف، فحينما يرى المجتمع أن تنمية الستفكير العلمي يعد هدفاً أساسياً يجب أن تتبناه عملية التربية، نجد أن المنهج يوفر من الخبرات التي تساعد على ذلك، كما نجد أن المعلم يكرس جهده في سبيل تحقيق هــذا الهدف، ومع ذلك فان التركيز على هــدف ما أكثر من اللازم قد يؤدى إلى إغفال نــواحى أخرى يتوقع المجتمــع إنجازها، ولذا فإن المعلم يــعتبر في موقف ليس باليسير، فهو مطالب بإحداث نوع من التوازن بين كافة الجوانب حتى لايطغي جانب على آخـر، وبحيث لايلقي جانب إهتماماً كبيـراً مما يقلل من نصب جوانب أخرى من ذلك الاهتمام. ولعلنا نلاحظ أن البعض قد نادى في فترة ما بضرورة تخصيص منهج للأخلاق في مراحل التعليم أو بعضها. وذلك لما لوحظ من بعض السلبيات في أخلاقيات الأبناء، وهذا يرجع في واقع الأمر في أخلاقيات الأبناء، وهذا يرجع في واقع الأمر الى عامل أساسي هو أن المنهج الدراسي لايزال ينظر إليه على أنه مادة دراسية تلقى وتحفظ على نحو ميكانيكي، بينما الواقع هو أن الخبرة هي قوام المنهج، وبالتالي يصبح الاهتمام بالأخلاقيات متضمنا في كافة خبرات المنهج مهما كان نوعه ومستواه، هذا فضلا على أن تعلم الأخلاق أو تنميتها لا يأتى سلوكا مضادا لها، اذ أن السلوك الأخلاقي يحتاج الى مواقف بمارس فيها الفرد كل شيء ويجد فيها القدوة والمثل.

ولعل هذا المثال يوضح نموذجاً بما يتطلبه المجتمع ويتوقعه في سلوك أبنائه، كما يبين ذلك التراكم من المسئوليات والضغوط التي يحملها المعلم، أو التي يجب زن يحملها المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج، وفي كثير من الأحيان يلاحظ ان هناك من المعلمين من لايشعرون بخطورة هذا الأمر، ويتصورون أن مسئولياتهم تنحصر في تدريس المقرر، ونقل تدريس المقرر ولا نقول تنفيذ المنهج، لأن نقل ما يوجد من حقائق ومعارف من الكتب الى عقول التلاميذ لايمثل إلا طرفا ضئيل القيمة من عملية تنفيذ المنهج، اذ أن له أهدافا يتوقع المجتمع والسلطات التربوية تحقيقها، وهي لاتحقق من خلال تلك العملية الميكانية وحدها، وبذلك يتصورون أن الأمور تسير على أفضل مايرام إذا ما انتهى العام الدراسي على خير ومن وجهة نظرهم واستطاع التلاميذ أن يجتازوا حاجز الإمتحان السنوى، ولكن تجدر الاشارة هنا الى أن تلك العملية تمثل إهمالا لتوقعات المجتمع وتمثل قصوراً في أداء الواجب المهنى، وتمثل فوق هذا وذاك تخليا عن مسئولية لاينبغي التخلي عنها

### ثالثا: متطلبات المؤسسات الإجتماعية:

كما أن المجتمع يتوقع من المعلم أن يساعد تلاميذه على تعلم مفاهيمه واكتساب انجاهات وقيم أساسية محددة، فإن هناك من المؤسسات الاجتماعية التي تمثل ضغوطا معينة على عملية التربية عامة وعلى مسار عمل المعلم وجهده، حينما

يكون بصدد تنفيذ المنهج، فتلك المؤسسات تحتاج الى خريجين يملكون كفايات معينة · ضمانا لقيامهم بـأعباء ومسئوليات تحددها مجالات العمل، وتكـوين تلك الكفايات وتنميتها إلى مستويات عليا من خلال سنوات دراسية قليلة أو بعد انتهاء المتعلم من دراسته في مرحلة تعليمية ما، وإنما يتحقق ذلك، أو يـفترض انه يتحقق حـينما بصل المتعلم إلى مستوى يصبح عنده أهلا للالتحاق بعمل ما، ولـذلك نجد هناك من مجالات العمل التي تقبل تشغيل خريجين من مراحل ماقبل مرحلة التعليم العالى، وهـذا يتوقف بطبيعـة الحال على مدى وظيفيـة الكفايات التي تمكـن منها الفرد بعد الانتهاء من مرحلة تعليمية معينة، ونتيجة لذلك يلاحظ ان هناك من البلدان مايلتحق فيها خريجو المرحلة الـثانوية بأعمال ومهن ربما لاتتاح لكثيرين من خريجي التعليم الجامعي، وهذا يرجع إلـي أن المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية تم تعديلها وتطويرها لتؤدي الى الالتحاق بوظائف عديدة في المؤسسات الاجتماعية، وقد صاحب ذلك أيضا تعبيرا أدوار المعلم ومسئولياته في تنفيذ المناهج الدراسية، اذ أن الضغوط التي تفرضها طبيعة العمل في تلك المؤسسات تعنى أن يكون المعلم واعيا بأساليب تعليمها وتنميتها، هذا وقد استجابت برامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها بالكفايات الازمة للمعلم ليكون عند مستوى المسئولية حينما يتناول المناهج على المستوى التنفيذي، وتزداد صعوبة هذا الأمر بالنسبة للمعلم في المجتمعات التي يحمل فيها مسئولية اختيار المحتوى وفق تصوره الشخصي أو وفق مايتم الاتفاق عليه بينه وبين تلاميذه من مشروعات أو مشكلات معينة، ومصدر تــلك الصعوبة أنه يعمل في غياب أهداف مــحددة وفي غياب حتى الإطار العام للمنهج الذي يمكن أن ييسر ذلك الأمر على المعلم.

## رابعا: توقعات أولياء الأمور:

يبعث أولياء الأمور بأبنائهم إلى مختلف المؤسسات التعليمية تطلعاً إلى تربية أبنائهم وفق تصورات معينة. وقد شكلت تلك التصورات نتيجة لعديد من العوامل والمؤثرات منها أساليب التربية التى تعرضوا لها، وما اكتسبوه من اتجاهات وقيم

ومفاهيم، ومنها أيضا أنماط الثقافة التي عايشوها خلال سنى حياتهم السابقة، ومنها أيضا الظروف الاجتماعية وما يرتبط بها من اعتبارات متعلقة بالوظائف والمهن ولوائح الأجـور والمرتبات وغيـر ذلك من الاعتبارات، وبـناء على ذلك فـقد يرى البعض أو يـتوقعون أن تحقق المؤسـسات التربوية في أبنـائهم مالم يتوافـر لهم في حياتهم ، وقد يكون العبض مدفوعاً في توقعاته ببريق إجتماعي تحظي به مهنة ما، ومن ثم يبدأ ذلك التوقع منذ السنوات الأولى لحياة الطفل داخل جدران المدرسة، ولذا فإن المعلم في تعامله مع تلاميذه حينما يكون بصدد تنفيذ المناهج المدرسية يكون في الواقع محاطاً من كافة النواحي بتوقعات أولياء الأمور وتصوراتهم عن أطفالهم في حياتهم المستقبلة، ويرتبط بتلك التصورات أيضاً مسائل عديدة بعضها متعلق بالسلوك الإجـتماعي والأخلاقي ، وبعضها متعلق بالثـقافة العامة وأسلوب التفكير ، فضلا عن ارتباطه بمسألة الإعداد للإلتحاق بمهنة ما ، ولذلك نرى في بعض البلدان المتقدمة أن التلميذ تتاح له الفرص لتعرف الكثير عن مختلف الأعمال والمهن وخاصة في المراحــل التي يكون فيها المتعلم فــي مفترق الطرق ، أي الاتجاه نحو التخصص في مجال أو آخر ، ويكون دور المعلم هنا هو تلمس اهتمامات المتعلم وميـوله مما يقتضى أن يكون قريبـاً منه واعياً باهتماماته ومـيوله واتجاهاته ، ومن ثم يشعر المعلم أنه في مسيس الحاجة للإتصال بأولياء الأمور ليشترك معهم في مساعدة المتعلم علمي اتخاذ قرار بشأن مستقبله، ويلاحظ هنا أن تـلك العملية تمثل مستولية جسيمة يحملها المعلم، وهي لذلك تقتضي معايسة طويلة بين المعلم والمتعلم خلال السنوات الدراسية السابقة على سنة الاختيار وتحديد الاتجاه .

### خامسا: المتعلم

يمثل المتعلم ذاته بعداً هاماً من ضمن الأبعاد الكثيرة التي تؤثر في مستوى آداء المعلم في المهنة، وقد سبق أن تعرضنا بالدراسة للأبعاد النفسية كعامل مؤثر في بناء لمنهج وذلك في الفصل السادس، ولعلم قد يتبين من معالجة ذلك الجانب أن لمتعلم بطبيعته وخصائصه يمثل أساساً جوهرياً يستند إليه في عمليات المنهج على

المستويين التخطيطي والتنفيذي ، وما يــهمنا في هذا المجال هو كيف أن المتعلم يعد عاملا مؤثراً في مجرى العملية التعليمية ، كما أنه يعد عاملا مؤثراً في أداء المعلم، بمعنى أن المعلم في أدائه للمهنة يتأثر بطبيعة المتلعم وخصائصه، فذلك المتعلم جاء من بيئة ما لها ثـقافة معينـة، كما أنه ربى عـلى نحو أو آخر ، ومـن خلال ذلك اكتسب العديد من المعارف ، وتكونت لديه مفاهيم معينة، قد يكون بعضها صحيحاً وبعضها الأخر غير صحيح، كما تكون لديه إطاراً من الاتجاهات والقيم ، بالإضافة إلى عدد من العادات والمهارات وغير ذلك من مكونات سلوكه الاجتماعي ، ويمكن القول أن المتعلم حينما يأتي إلى المؤسسات التعليمية يحمل معه كل هذا إلى جانب العديد من المشكلات الاقتصادية والإجتماعية وربما النفسية أيضا، كما يأتي ويتوقع أن تكون المدرسة بكل مضامينها قادرة على الوفاء بحاجاته والإجابة عن تساؤلات تحيره ومساعدته على التوصل إلى حلول للمشكلات التي يعاني منها أشد المعاناة، وإذا ماتصورنا أن كل ذلك يتمثل في تلميذ واحـد ، فماذا يكون الموقف بالنسبة لعدد من التلاميذ قد يبلغ الأربعين أو الخمسين في الفصل الواحد، لاشك أن الموقف يكـون على درجة كبيرة من الـتعقيد والخطورة بـالنسبة للمعـلم ، فهي مطالب بأن يــدرس هذا كله وأن يخطط المواقف التــعليمية التي تفيــد في ناحية أو أكثر من تلك النواحي وأن يلاحظ ماذا يفعل كل تلميذ من تلاميذه في أثناء كل موقف تعليمي ، وكذا مايجري من تفاعلات وما يحدث من استجابات، إذ أن ذلك كلـه يساعده على فـهم طبيّعة كـل فرد وكيف يفكـر وماذا يحتاج إليـه، فقد يخرِج المعلم بمفاهيم أو اتجاهات خاطئة تحتاج إلى تعديل فمي مسارها، وقد يخرج بأن هناك من العادات غير السليمة التسى تحتاج إلى التوجيه، وقد يتوصل إلى هناك سلوكاً يعبر عـن ظاهرة مرضية من نوع ما ، وقد يلمـس خجلاً أو انطواءاً أو عدم قدرة على التكيف أو المشاركة في شكل من أشكال العمل أو النشاط المدرسي ، إن ذلك كله وغيره كثير يحتاج إلى رعاية المعلم وإهتمامه، وهذا من خلال توظيف مضمون المنهج المدرسي ، فبالإضافة إلى أن ذلك المنهج قد خطط من أجل تحقيق

أهداف معنية استندت في جانب منها على طبيعة المتعلم وخصائصه، إلا أنه بالرغم من ذلك نجد أن المعلم يكون عليه في كثير من الأحيان أن يعالج قضية أو مشكلة معينة، أو يقوم بنشاط في مجال آخر، أو أن يهتم بجانب ربما لم يتعرض له المنهج الدراسي، وفي ضوء ذلك يصبح المعلم مهتماً بالمنهج الدراسي الرسمي إلى جانب منهج آخر غير مرئى، وهذا المنهج بطبيعة الحال لايمكن التوصل إلى أهدافه أو مضمونه من خلال عمليات تخطيطية مثل تلك التي تجرى عادة بالنسبة للمناهج الرسمية.

وفيما يتعلق بالمتعلم أيضاً يلاحظ أنه على كافة المستويات التعليمية يقوم أداء معلميه ، بمعنى أن المعلم وإن كان يعمل فى إطار سلطات إشرافية عديدة ، إلا أنه يخضع بصورة مباشرة إلى حكم تلاميذه عليه ، فالمتعلم هو أصلح من يحكم على المعلم ، وذلك من خلال عملية المعايشة التى تجرى بين الطرفين طوال عام دراسى ، أو أكثر ، ولذلك نجد بحوثاً تهتم بهذا الجانب فتحاول أن ترصد اراء وأحكام التلاميذ على أداء معلميهم ، وواضح أن مثل تلك الآراء والأحكام تكون محصلة للأداء الكلى للمعلم فى أثناء عمليات المنهج التنفيذية .

# سادساً: التغير المعرفي

حينما يتم بناء المنهج ويتناوله المعلم بالتنفيذ ، فإن ذلك المنهج يمثل واقع الأسس التى بنى عليها آنذاك، ولكن سرعان ماتطرأ تبغيرات عديدة بعضها متعلق بالمعرفة ذاتها وبعضها الآخر متعلق بطبيعة عملية التعلم وشروطها وعوامل تيسيرها، وبالإضافة إلى ذلك هناك أيضاً نتائج التجارب والبحوث العلمية التى تنعكس – أو التى يجب أن تنعكس – آثارها على العملية التعليمية، كما أن التطوير التكنولوجي لم يعد بعيداً عن المجال التربوى ، الأمر الذى ترتب عليه استحداث وسائل عديدة تفرض وجودها في هذا المجال ، وبناء على ذلك فإن المعلم لايستطيع الانعزال عن تلك التيارات المتجددة على الدوام، إذ أن تلك هي طبيعة العصر التي تفرض نفسها على أساليب تنفيذ المناهج الدراسية، الأمر الذى يقتضى أن يكون المعلم واعياً بكل

مستحدث في تلك المجالات حتى يستطيع تطوير ذاته علمياً ومهنياً مما تنعكس آثاره بصورة مباشرة على أدائه التربوى ، فإذا ماظهر ذاته علمياً ومهنياً مما تنعكس آثاره بصورة مباشرة على أدائه التربوى ، فإذا ماظهر على سبيل المثال اتجاهاً جديداً في تقويم المذات، أي تقويم المعلم لذاته وتقويم المتعلم لذاته، فإن ذلك يقتضى أن يلم المعلم بإبعاد ذلك الاتجاه فكراً وممارسة حتى يستطيع الإفادة منه في تطوير تدريسه وإثرائه ، وكذلك إذا أثبت التجربة أن هناك نوعاً من مصادر المعرفة أو الوسائل التعليمية يمكن استخدامها لتحقيق مستوى أفضل من التعلم، فإن هذا يفرض على المعلم أيضاً الدراسة الواعية لطبعتها وعلاقتها بالمنهج وأهدافه ومدى صلاحيتها للاستخدام في التدريس .

ولقد لوحظ أن تخرج المعلم في البلدان المتقدمة لا يعدو إلا أن يكون مجرد مرحلة دراسية للإعداد الأولى للمهنة، وحينما يبدأ المعلم في عمارسة مهنته يجد أمامه بحراً زاخراً بالمعرفة والمتجارب والبحوث والمتجديدات التربوية، حيث أن الهدف الأساسي من كل ذلك هو الإمداد المستمر للمعلم بكل ما يفيده ويبفيد تلاميذ على المستوى الميداني، ولذا يتسير له الدرويات التي يطلع من خلالها على كل جديد، بل وهناك أيضاً دوريات يعرض فيها المعلمون مقترحاتهم بالنسبة للمناهج الدراسية وتجاربه التي قاموا بها في أثناء تنفيذهم للمناهج، كما تتضمن تلك الدوريات مناقشات للقضايا التربوية التي تهم المعلم والمتعملني، ولذا يمكن القول أن تلك النوعية من المعلمين لا حد لنموها العلمي والمهني، بل أن كل معلم يسعى بدافع حبه للمهنة ودافع إحساسه بالمسئولية الإجتماعية إلى الاشتراك في كل يسعى بدافع حبه للمهنة ودافع إحساسه بالمثولية المعلمين (Centers of Learning Resources) وهي كل مراكز تقدم ومراكز مصادر التعلم (وداكت مهي تتبح له فرص الإطلاع والمتدرب والمناقشة وحضور خدمات تعليمية للمعلم، فهي تتبح له فرص الإطلاع والمتدرب والمناقشة وحضور ودراسة المناهج التي يقرر المعلم استخدامها في مستوى دراسي معين.

ولعل هذا كل يشير إلى أن المناهج الدراسية حينا تصل إلى أيدى المعلمين ليست فى الواقع إلا أساساً يعتمد عليه فى العملية التعليمية، ومن ثم يسصبح الكتاب المدرسي مجرد أحد مصادر التعلم إلى جانب مصادر أخرى كثيرة يستطيع المعلم توظيفها والإفادة من إمكاناتها من خلال نموه العلمي والمهني المستمرين، ومن ثم تصبح مسألة التغير المعرفي من المسائل الأساسية التي يجب أن يعني بها المعلم، وهو أمر يحتاج إلى عناية وإهتمام في برامج إعداد المعلم، حيث يجب التركيز على بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم المستمر وتجديد الذات وتطويرها الأمر الذي ينعكس على نحو مباشر على مستوى أداء المعلم في ممارسته للمهنة من ناحية وعلى حصيلة التعلم والأساليب التكنولوجية لايزال هو محرك وقائد العملية التعليمية، وهو لا يستطيع أن يحمل تلك المسئولية دون أن يدرك أبعادها ودون أن يعمل على ترجمة ذلك الإدراك إلى ممارسات وسلوكيات مهنية . . .

#### سابعاً: السلطات الإشرافية:

هناك سلطات إشرافية تعمل على نحو متكامل مع المعلم، لتيسير مهمته، وهى في ذلك الشأن معنية بعديد من المسائل الإدارية والفنية، والتي بدونها لا يستطيع المعلم أن يحارس أدواره بكفاءة عالية، فهاك مدير المدرسة وهناك المشرف الفني، وهناك رئيس القسم (المدرس الأول)، وإذا نظرنا إلى طبيعة وظاف تلك السلطات الإشرافية نجد أن المدرسة مسئولة عن الناحيتين الإدارية والفنية عند مستوى معين. فمدير المدرسة مسئول عن تنظيم العمل والإشراف عليه إدارياً وفنياً، وكذلك المشرف الفني نجد أنه مسئول عن تنظيم العمل في جانبيه الإداري والفني على مستوى القسم، والمعلم في هذه المشبكة المركبة من العلاقات الإدارية والفنية مطالب بإجراءات وأدوار عديدة يقع معظمها في إطار العمليات المتعلقة بتنفيذ مطالب بإجراءات وأدوار عديدة يقع معظمها في إطار العمليات المتعلقة بتنفيذ المناهج الدراسية، وهنا يلاحظ أنه عرضه للمساءلة من جانب الأطراف الثلاثة إذا المسلطات المتعلقة للأشرافية لا يزيدوا عن كونهم رفاق أو رفاق مهنة أتيحت لهم فرص أكتساب الإشرافية لا يزيدوا عن كونهم رفاق أو رفاق مهنة أتيحت لهم فرص أكتساب

خبرات لم تتبع بعد للمعلم وخاصة حديث العهد المهنة، ولذلك فإن من يملكون تلك الخبرات يمثلون قيادة تربوية بالنسبة للمعلم، ومن ثم يفترض أنهم يشغلون تلك المناصب ليكونوا في مواقع قريبة من المعلم لتوجيهة ومساعدته على التوصل إلى مستوى جيد من الأداء، والواقع أن تلك السلطات تعد عاملا مؤثراً في مدى كفاءة المعلم في أدائه المهني، فكثيراً ما نسمع عن النمط الدكتاتوري أو الديمقراطي أو غيرها من أنماط الإدارة المدرسية، وكثيراً ما نسمع أن هذا الموجه أو ذلك (المدرس الأول) يسلك سلوكاً متشدداً مع المعلمين وخاصة حول مستويات العمل أو الإنجاز في محتوى المناهج الدراسية أو مستويات تحصيل التلاميذ أو غير ذلك، وهنا نجد أن المعلم في حاجة ماسة إلى الحوار أو المناقشة الهادئة بينه وبين أطراف السلطة الإشرافية حتى يمكن التوصل إلى اتخاذ قرار سليم بشأن ما يعترضه من مشكلات.

وعلى الرغم من أن بعض البلدان قد أتجهت إلى إلغاء معظم السلطات الإشرافية على المعلم، إلا أنه من الملاحظ أن هناك أعداداً ليست بالقليلة من المعلمين تحبذ توافر سلطات إشرافية على مستوى رفيع من التمكن للتوجيه والإرشاد ولتطوير العمل التربوى.

#### ثامنا: الإمكانات المتاحة:

يختلف مستوى أداء المعلم فى عمليات المنهج التنفيذية تبعاً لمدى الإمكانات المتاحة فضلا عن أن الفيلسفة الكامنة وراء كل منهج تعنى إمكانات معينة، وعلى ذلك فإن الآسلوب التقيليدى فى تنفيذ المناهج لا يحتاج أكثر من توافير كتاب مدرسى ومعلم قادر على سرد محتواه من الحقائق والمعارف وبعض المقاعد وسبورة طباشيرية، إن مثل تلك الإمكانات تعد كافية لتنفيذ النوعية التقليدية من المناهج ولكن مع ذلك فإن تلك المناهج إذا ما صاحبها إمكانات مادية وخامات وأجهزة ووسائل تعليمية ومصادر تعلم وأنشطة متنوعة، فلاشك أن هذا يساعد على تنفيذ المناهج بصورة أفيضل وتحقيق قدر أكبر مما حدد لها من الأهداف، أما إذا أستندت

المناهج على فلسفات أكثر تطوراً، فالأمر يحتاج إلى إمكانات وتكاليف أكثر، حيث أن تنفـيذها يتطلـب عادة القيام بمشـروعات بعضهـا داخل المدرسة وبعضـها الآخر خارجها، كما يتطلب استخدام أجهزة مثل السينما والتُليفزيون وربما الفيديو والآلات التعليمية والحاسبات الألكترونية، كما أنها تعتمد على مدى التعاون بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى المتى يتطملب عمل التملاميذ ونشاطهم التعامل معها، ولا يعنى امتلاك كل تلك الإمكانات أو بعضها أن المناهج أصبحت متطورة، فقد توجد تملك الامكانات في مدارس إحدى الدول ومع ذلك يدور المنهج في فلك تقليدي، وتصبح المسألة عندئذ مجرد التفاخر بأن المدرسة تملك كل لك بغض النظر عن مدى اتصالها بالمنهج ومدى فعاليتها في عملياته التنفيذية ومدى جدواها بالنسبة لحسصيلة التعلم، ولقد لوحظ في بعسض الأحيان أن ما يعرض من مواد تعــليميــة من خلال بعــض الأجهزة المتــطورة لا يزيد عــن كونه مجــرد ترديد لمحتوى كــتاب مدرسي ولــكنه على شــريط تسجــيل أو جهاز تلــيفزيونــي أو جهاز فيديو، الأمر الذي يعد تـكراراً لدور المعلم الذي يقوم بعملية الإلـقاء، وهنا يصبح الفرق الوحيد هو تـوافر عنصر الاتصال البشري المباشر من نـاحية وعدم توافره في الناحية الأخرى، وهذا يدعونا إلى القول أن امتلاك التكنولوجيا وانتشارها على المستوى المدرسي لا يعني منهجاً متطـوراً، فالأمر يتوقف على مدى كفاءة المعلم في هذا الشأن، وقبل هذا يتوقف على مدى التكامل بينهما وبين المنهج فلسفة وتخطيطاً وبناء، بقدر ما يكون نجاح المعلم في توظيفها، وبناء على ذلك يمكن القول أن المعلم حينما يكون بصدد تنفيـذ المنهج يحتاج إلى إمكانات معينة، وبقدر توافر تــلك الإمكانات وبقــدر تمكنه من كفـايات استخدامـها يتحدد مســتوى أدائه وبالتالي نوعية عائد التعلم وكمه.

## تاسعاً: نظام التقويم القائم:

لما كانت عملية التقويم تمثل بعداً من أبعاد المنهج الدراسي، فلقد أصبح تأثيره واضحاً على مسار جهود المعلم في سبيل تنفيذه، إذ أن طبيعة تلك العملية

وأساليبها تـشكل أدوار كل من المعلم والمتعلـم، وهذه العملية ترتبط ارتـباطأ وثيقاً بكافة عناصر المنهج الأخرى، فإذا كان المنهج يتبنى أهدافاً تعنى في أساسها بالمادة العلمية ومدى التمكن منها، يصبح الكتاب المدرسي هو قوام العملية التعليمية، وتصبح عملية التدريس التقينية هي الأسلوب الوحيد أو القالب الذي يعتمد عليه المعلم، وهنا يـصبح دور المتعلم استيعـاب تلك المعارف استعداداً لاستدعـاء بعضها وكتابته في ورقة الأمتحان، وإذا كان المنهج يستهدف إلى جانب التمكن من المعارف تعلم مهارات من نوع ما سنجد أن نوعية المحتوى وأسلوب التقويم سيختلفان عن الحالة الأولى، كما أن المعلم سيجد نفسه منضطراً إلى استخدام أساليب تدريسية مغايرة، ونفسس الأمر ينطبق إذا ما أستهدف المنهج بناء أو تطوير نـواحي وجدانية معينة، وبناء على ذلك وفي ظل المناهج التقليدية التي لاتزال شائعة في معظم البلدان العربية يلاحظ أن المعلم يبذل قـصارى جهده لزيادة مستوى تحصيل تلاميذه لمحتويات الكتاب المدرسي، ذلك أن عملية التقويم تتبلور في شكل ورقة امتحانية في آخر العام ويكون على المتعلم الإجابة عن أسئلتها لكي يفصح عما استطاع تحصيله، وهنا لا يشعر المعلم أن هناك حــاجة إلى نشاط مدرسي، قلما يشعر أيضاً بحاجته إلى وسيلة تـعليمية ما في أثناء عملية التدريس، وإذا ما شـعر بحاجته إليها فيكون ذلك في الغالب تأكيداً على الحفظ والاستيعاب لما تم تقديمه إلى التلاميذ، ولذلك نرى أن هناك من ينادون بأن عملية تطوير المناهج الدراسية تبدأ أو تعتمد عل تطوير أسلوب التقويم، فإذا ما أدرك المعلم أن هناك امتحانات من نوع مغاير، وأن هناك أساليب أخرى سيتم استخدامها لتقويم مدى تعلم تلاميذه، فالشيء المؤكد هو أنه سيسعى جاهداً إلى تطويس ادآئه في التدريس، واستخدام طرق وأنشطــة ووسائل تسعى فــي مجموعها إلــي بناء الفرد ومـساعدته على الاسـتعداد لعملية التقويم بأساليبها المغايرة. والواقع هو أن تلك المدعوة لا تشير فقط إلى أد عملية التطوير أساليب التقويم يرتبط بها تطوير المنهج، الأمر الذي تمتد أثا ، بم إلى تطوير أنماط الإدارة المدرسية وأساليب الإشراف الفني، وربما أيضا بظام المصور

المدرسية ونوع العلاقات والتفاعلات بين كل المعنيين بأمر عملية التربية.

ولقد لوحظ أن السلطات التربوية في المملكة المتحدة تصدر منشورات للمعلم يعرف من خلال نوعية الامتحانات التي سيتقدم إليها تلاميذه، وكذا نوعية جوانب التعلم التي ستكون موضع التقويم، بل ويشار عادة في الامتحانات إلى أن الأسئلة أو بعضها تسعى إلى قياس مهارة ما لدى التلميذ، إذ أنه ليس من الضرورى أن يكون التلميذ قد درس مع معلمه محتوى السؤال من المادة العلمية، ولكنه تعلم تلك المهارة، ومن ثم تكون المهارة هي الهدف وليس المادة العلمية. وتخضع الامتحانات في بنائها وضبطها لهيئات المتحانية خاصة تتبعها مدارس منطقة أو مناطق معينة، ويستتب ذلك أن تنشر تلك الهيئات المقررات والبدائل التي يجب أن يدرسها التلميذ ويسعى في تنفيذه للمناهج إلى الوفاء بتلك المتطلبات ومساعدة المتعلم على إكتساب ما تقتضيه الامتحانات من جوانب تعلم مختلفة.

هذه هى العواصل الأساسية التى يتأثر بها أداء المعلم فى عميات تنفيذ المنهج، هذا بالإضافة إلى أن هناك نوعية أخرى من العوامل الشخصية والمتعلقة بالمعلم ذاته مثل اتجاهة نحو المهنة، ومدى تمكنه من كفايات تنفيذ المنهج ومدى إحساسه بالمستولية الاجتماعية الملقاة على عاتقه، ومدى إدراكه لموقعه من عملية التربية، ولذلك يسدو أن المعلم فى موقف يجب عليه أن يكون واعياً بكل تلك العوامل المؤثرة فى عمله، ولقد كان من نتائج تعدد تلك العوامل وعدم الرضا عن منتج التعلم ظهور أتجاه مساءلة المعلم فى بعض الدول، ويقصد به إجراء نوع من التعاقد مع المعلم بحيث يحتوى على أهداف معينة يجب وصول التلاميذ إليها، ونتيجة لما يحققه المعلم تتم عملية المحاسبة، وقد يترتب على ذلك زيادة فى الأجور أو مكافآت إضافية أو امتيازات خاصة، كما قد يحترتب عليها إنهاء عقد العمل فى المهنة. وعلى الرغم من التطرف الواضح فى هذا الاتجاه وميله إلى الناحية أو المتاري إلا أنه يشير فى مجمله إلى مدى تقبل أو عدم تقبل تلك العواصل أو المؤسسات التى يتأثر بها المعلم بعمله، كما أنبه يشير إلى أن المعلم العواصل أو المؤسسات التى يتأثر بها المعلم بعمله، كما أنبه يشير إلى أن المعلم العواصل أو المؤسسات التى يتأثر بها المعلم بعمله، كما أنبه يشير إلى أن المعلم العواصل أو المؤسسات التى يتأثر بها المعلم بعمله، كما أنبه يشير إلى أن المعلم العواصل أو المؤسسات التى يتأثر بها المعلم بعمله، كما أنبه يشير إلى أن المعلم العواصل أو المؤسسات التى يتأثر الها المعلم العمله، كما أنبه يشير إلى أن المعلم العواصل أو المؤسسات التى يأثر المها المعلم المعلم المعلم المعلم المعلم المعلم المي المعلم العلم المعلم ال

مطالب بدور أكثر فعالية في تنفيذ المناهج المدرسية وتحقيق الأهداف التي حددت لها، انطلاقاً من الضمير المهني والميثاق والأخلاقي الذي يجب أن يلتزم به كل مشتغل في هذا الميدان، ولذا فالمعلم مطالب بأدوار متعددة بعضها متعلق بصورة مباشرة بعمليات المنهج التنفيذية، وبعضها الآخر متعلق بتلك العمليات على نحو غير مباشر، ونسعرض لبعض تلك الأدوار في الفصل التالى.

ويلاحظ أن الأدوار التي يحمل المعلم مسئوليته تتغير بصفة مستمرة، ويخضع هذا التغير إلى حركة المجتمعات وما تحمله من قوى مؤثرة على عملية التربية، وقد أعتمد برنـشتين سنة ١٩٦٧ على فكر دوركـايم في تفسير العلاقة بـين نمط المجتمع وحركته من ناحيـة وأدوار المعلم من ناحية أخرى، فذكر أن المجتـمعات في العصر الحديث بدأت في التحرك من مرحلة التماسك الميكانيكي تلك المرحلة التي يشارك فيها الأفنراد المجتمع في معتقداته وبالتالسي تعزى كل أدواره إلى نظام المعتقدات السائد، وهذا يـشير إلى أن أدوار الفرد تابعة لـنظام المتعقدات، وليسـت نابعة من ذات الفرد. ويقصد برنشتين بمرحلة التماسك العضوى، تلك المرحلة التي يتمايز فيها الأفراد، ونتيجة لذلك التمايز وما يتاح من فرص التعلم لكل فرد يتم تعلم الأدوار المختلفة، وفي هذا الحالة لاتعد تلك الأدوار محصلة لنظام المعتقدات بقدر ما تعزى إلى ذات الفرد وما يوجد بـين الأفراد من فروق واختلافات. ومن أوضح الأمثلة التي تشير إلى ذلك التحرك تغير نـوع العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم من إستنادها إلى تقاليد راسخة تحدُد لكل منهما أدواره إلى نوع مغاير من العلاقات يعتمــد في جوهره على مواجــهة كل منهمـا للآخر في موقف أو نشــاط علمي أو ترويحــى معين. وفي هذا الإطـار تم التحول عن الصــورة التقليــدية للمنــهج إلى صورة أخرى تتحدد من خلالها محاور عامة فيتناولها المعلم والمتعلم بالدراسة والفحص لــــلإتفاق على مضمــون الدراسة وأسلوبهــا، وتعد تلك المسألــة في غاية الأهمية بالنسبة لأدوار المعلم، فإذا كان هناك تحرك للمتعلم من موقف السلبية إلى موقف المواجهـة والمشاركة والإيجابية لتنـمية التفكير والكشـف عن المبادىء وحل

المشكلات، فإن ذلك يستتبعه تغير كامل وشامل في أدوار المعلم، إذ لم يعد دوره محصوراً في تحقيق مستوى ما من التعليم للجميع، ولم يعد دوره الإجابة عما يعن للمتعلمين من تساؤلات.

وقد قدم برنشتین سنة ۱۹۷۱ هیکلا متکاملا لأدوار المعلم التی تفرضها حرکة المجتمع، ولکنه قد تبین أن الکثیر من مکونات ذلك الهیکل تدخل فی باب المثالیات، إذ کشفت الممارسة المیدانیة عن فجوة کبیرة بین ما یعد قابلا للتطبیق ومالا یتعدی مستوی النظریة فیما قدمه برنشتین.

وفى سنة ١٩٧٣ عملت العزابيث ريشاردسون (Richardson) مستشارة لإحدى المدارس التى كانت على وشك التحول إلى مدرسة شاملة، وكانت مهمتها تنحصر فى مساعدة المعلمين على تعرف وتحديد المشكلات التى تواجههم فى أثناء العمل، مثل المشكلات التى واجهتهم حينما قاموا بتنفيذ منهج متكامل ومشكلات استخدام أساليب إشرافية جديدة، والمشكلات التى ترتب على تمدخل رؤسآء الأقسام (المدرسون الأوائل) فى أعمال المعلمين، وغير ذلك من المشكلات التى تتصل بعمليات المنهج، وقد توصلت ريتشاردسون إلى أن هناك حاجة ماسة إلى تحديد دقيق لأدوار المعلم تحشياً لكثير من تلك المشكلات، ويرتبط بذلك تحديد دقيق أيضاً لأدوار كل من يعمل بالمدرسة حتى لا يحدث التداخل، بل وليكون هناك نوع من وضوح الرؤيا فى العملاقات مما يساعد على موزيد من التعاون فى سبيل تنفيذ المناهج.

وقد قام برنبوم سنة ١٩٧٦ بدراسة نستطيع من خلالها أن نتبين كيف يرى مديروا المدارس أدوار المعلم، فقد أجرى دراسة مسحية ترصد اتجاهات المديرين نحو أدوارهم كما يرها المجتمع البريطاني، وهي القيادة ـ بمثل للمدرسة في المجتمع ـ كمدير ـ كمعلم ـ كمجدد، وقد أعد إستبياناً لهذا الغرض أجاب عنه ١٣٥٥ مديراً، وقد أشارت الإجابات بنسبة ٥٧٪ إلى أن المديريين يرون أن دورهم الرئيسي هو جعل المعلمين يقدمون الجديد والمتطور دائماً، كما أشارت الإجابات بنسبة ١٤٪إلى أن المديرين على حل المشكلات المتعلقة بالنظام.

ومن دلك يتبين أن مدير المدرسة يشاك المعلم فى كثير من المسئوليات المتعلقة بعمليات تنفيذ المناهج، هذا بالإضافة إلى مسئولية جميع السلطات الإشرافية الأخرى.

ولما كانت العوامل والمؤثرات التي سبق عرضها في الفصل السابق دائمة التغير أيضاً، بفعل استمرارية حركة المجتمعات وتطورها، فإن أدوار المعلم دائمة التغير أيضاً، أي أن التغير الذي يطرأ على أدوار المعلم والتي تترجم عادة إلى ممارسات ميدانية تعد انعكاسات لحركة المجتمع وتطوره، وهنا يصبح على المعلم أن يضيف إليها من ذاته وأن يجدد وأن يبتكر وأن يبادىء بما يشعر من خلال خبراته أنه يشرى عملية التربية ويحسن ناتج التعلم.

وفى صوء ما سبق يمكن القول أن المعلم مهنى. وإذا كانت هناك معاهد متخصصة فى إعداده لممارسة هذه المهنة، فإن هناك أيضاً مسئولية ملقاة على عاتقه، وهى تنحصر فى أنه مطالب بدور فى عملية التمهين هذه، بمعنى أنه مطالب بدراسة الفكر التربوى وكل تطور يطرأ عليه وأن يكون متمكناً من كفايات التدريس المختلفة، وهناك إلى جانب ذلك أيضاً التمكين من مختلف أساليب التدريس وكذا أساليب التقويم وخاصة ما يعتمد منها على التقديرات الموضوعية مثل تحليل التفاعل وغيرها مما يأخذ بالإتجاه الكمى، ويؤكد جوردون (Gordon) فى هذا الشأن على أن المعلم لا ينبغى أن يكون مجرد مستقبل نشط للمناهج أو مشروعات المناهج، ولا ينبغى أن يكون مجرد شخص يحبب عن استبيانات أو استطلاعات للرأى، وإنما يجب أن يكون صاحب رأى مستند إلى الدراسة العلمية، وهنا للبريطاني سنة ١٩٧٥ أن هناك حاجة ماسة إلى المعلمين ذوى الكفاءة العالية فى البريطاني سنة ١٩٧٥ أن هناك حاجة ماسة إلى المعلمين ذوى الكفاءة العالية فى أساليب التقويم، وهذا الأمر يشير إلى أن كافة العمليات المتعلقة بالمناهج تعتمد، بل ولا يمكن أن تستغنى عن المعلم، ذلك المعلم الذى يستحق أن يوصف بأنه بل ولا يمكن أن تستغنى عن المعلم، ذلك المعلم الذى يستحق أن يوصف بأنه صاحب مهنة، وهذا لايتيسر للمعلم إذا كان نامياً ومتجدداً ومطلعاً على كل جديد

فى الميدان بحيث يكون دائماً عند مستوى المسئولية، وقادراً على المشاركة فى تلك العمليات. ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أن المتخصص فى المادة وكذا المتخصص فى أحد فروع التربية أو علم النفس لا يستطيع أى منهما أن يعمل منفرداً فى أى عملية من عمليات المناهج، ولكن هذا الأمر يحتاج إلى المعلم الدى وصل إلى مستوى عال من التمكن والوعى بالنظرية التربوية وما يرتبط بها من ممارسات ميدانية، وهذا يؤكد مرة أخرى أن الميدان أو الممارسة العملية هى التى تكشف عن المشكلات الحقيقية، ولا يستطيع أى متخصص منير المتعلم من يعطى الصورة الحقيقية عن تلك المسكلات، ومن ثم فهو لا ينبغى أن يكون بعيداً عن عمليات التشخيص وأساليب العلاج وما يصاحبها من تجربب ميدانى.

والمعلم أيضاً ليس مجرد مشارك في عمليات التجديد التربوي، حيث يطلب إليه التنفيذ والمتابعة، ولكنه قبل هذا مبادىء بالتجديد، فهو من خلال اتصاله بتلاميذه وإدارته لعديد من التفاعلات بينه وبينهم يستطيع أن يضع أيديه على مواطن القصور أو النواحي السلبية، ويستطيع في نفس الوقت أن يضع من التصورات الكفيلة بالعلاج السليم، ووضعها موضع التنفيذ، والمعلم في ممارسته لهذا الدور يستند إلى ما سبق قوله من أنه صاحب مهنة لها أصولها النظرية وتطبيقاتها الميدانية، ومن ثم فهو يصل إلى المشكلات والسلبيات مستنداً إلى نوح علمية وخبرات ميدانية، كما أنه لا يضع تصوراته للعلاج على نحو عفوى، ولكنه يضعها مستنداً إلى المبادىء والمعلمية.

ولقد لوحظ أن الإتجاه السائد في هذا الشأن هو تشجيع التجديد التربوى المحليات، بل إن الدعوة القائمة الآن في المملكة المتحدة هي أن المتجديد التربوي يجب أن ينبع من المعمل المدرسي وإن مشروعات المناهج المتطورة يجب أن تستند على جهد المعلمين في هذا الشأن، وبالإضافة إلى ذلك فقد لوحظ أيضا أن المسروعات التي قام بها المجلس المدرسي والتي لاتزال في مرحلة التجريب وعددها مسروعات التي قام بها المجلس المدرسي والتي لاتزال في مرحلة التجريب وعددها المسروعات التي قام بها المجلس المدرسي والتي لاتزال في مرحلة التجريب وعددها المسروعات التي قام بها المجلس المدرسي والتي لاتزال في مرحلة التجديد المتربوي

ومظاهره التى استطاعوا التوصل إليها من خلال ممارستهم الميدانية على المستوى المدرسي. وطبيعة الحال يصعب أن يكون المعلم مبادئاً بالتجديد على المستوى المدرسي إلا إذا كانت فلسفة المنهج ونموذجه يسمحان بذلك، وهو الأمر الذي يعنى أن تصبح السلطات التربوية في موقف أفضل بحيث تعطى هذا الحق للمعلم، إلا أن الأمر لا يقف عند مجرد فلسفة المنهج ونموذجه وموقف السلطات التربوية، ولكنه يعنى أن المعلم ذاته يجب أن يملك القدرة على التجديد والابتكار والمبادأة بهما، فالمسألة تعتمد على مدى كفاءة المعلم واستعداده الشخصى للقيام بأعباء هذا الدور، وهنا نؤكد مرة أخرى أن هذا الأمر يعود إلى نظرة المعلم إلى ذاته كصاحب مهنة له فيها دور، بل ومن واجبه أن تظهر بصماته على كافة عملياتها سواء التخطيطية أو التنفيذية.

والمعلم أيضاً له دور في عملية الإدارة المدرسية، فهو ليس معنياً فقط بتنفيذ منهج ما، ولكنه إلى جانب ذلك مشارك في العمليات الإدارية ذات الصلة الوثيقة بالمنهج. فالمنهج كما سبق القول ليس مجرد كتاب مدرسي يدرس المعلم محتواه، ولكنه خبرات تحتاج إلى تنظيم كما تحتاج إلى إدارة من جانب المعلم، وهذا الأمر يعنى اتصالا وتنسيقاً وتنظيماً للعلاقات بين المعلم وعملية الإدارة المدرسية. ويرى البعض أن المعلم، بل ورئيس القسم (المدرس الأول) ليس لأى منهما دور في عملية الإدارة المدرسية، إذ أن المدير هو المعنى بذلك دون غيره من العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنه يسير في أتجاه مضاد لحركة المجتمعات، والتي أصبحت الديمقراطية هي الصفة الغالبة عليها. ولما كانت المدرسة إحدى مؤسسات المجتمع كان لزاماً أن يستجيب نمط الإدارة لهذا الإتجاه، بحيث تكون المدرسة في مجموع عارساتها مكاناً يمر فيه الجميع بمواقف يومية يمارسون فيها كافة الحقوق ويلتزمون فيها بكافة الواجبات دعماً للديمقراطية فهماً ونمارسة وسلوكاً.

ومن أدوار المعلم أيضاً والتي تميزه كصاحب مهنة دوره كباحث، ولانقصد في هذا المجال أن يكون المعلم باحثاً يجرى تجارب معقدة تحتوى على عدة متغيرات

ومجموعات ضابطة ومجموعات تجريبية، أو يستخدم أساليب إحصائية معقدة للتحقق من الآدلة وقياس النتائج وتفسيرها، وإنما نقصد أن يكون المعلم قادرا على النتظير من خلال ما يقوم به من ممارسات، أو أن يفكر بطريقة منطقية ناقدة في كل ما يقوم به من أنشطة أو أعمال، فمن الفترض أن المعلم لديه من الكفايات اللازمة لعملية ضبط المواقف التعليمية ونقل المعارف وتعليم المهارات أو العادات وتنمية الميول والاتجاها وغيرها من جوانب التعلم، وبالتالى فهو قادر على ممارسة هذا الدور واذى يعد بحق من أهم الأمور التي يعتمد عليها في عمليات تطوير المناهج، ولقد وجد أن هناك الكثير من الأخطاء في عدد من المشروعات المطورة، وقد أرجعت نسبة كبيرة من تلك الأخطاء إلى إغفال دور المعلم في هذا الشأن وعدم الإعتماد على جهده كباحث في الميدان.

ويواجه المعلم في هذا الشأن عدة مشكلات، فلا يوجد فصل مثل الآخر، إذ مناك اختلافات في مستويات الدافعية وقدرات التلاميذ وحالة المعلم ذاتها، ونظام المدرسة، وأسلوب تنظيم الفصل الدراسي وغير ذلك من المتغيرات، ومع ذلك فهو مطالب بالقيام بهذا الدور، بل إن هناك إتجاهاً في المملكة المتحدة يجعل من المعلم مخططا للمنهج فضلا عن أنه المسئول عن تنفيذه، ولذلك يطالب المعلم دائما بدور آكثر فعالية في مجال البحث وفق الإطار السابق الإشارة إليه، ولكي يقوم المعلم بهذا الدور يجب أن يكون موضوعياً، ويستطيع المعلم أن يتأكد من مدى الموضوعية بتكرار الملاحظة أو بإشراك زملاء له في عملية الملاحظة وإصدار حكم موضوعي. ويجب أن يكون المعلم قادراً على نقد ذاته، والواقع هو أن كثيرين عيلون إلى الدفاع عن أدائهم أو النتائج التي يتوصلون إليها، وقلما يرون أو يعترفون بالاخطاء في ذلك الأداء أو تلك النتائج، وخاصة حينما يوجه النقد من زميل أو زملاء للمعلم.

ويرجع عدم تقبل المعلم للنقد إلى فقدان الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمان في المهند. ولعل ذلك يشير إلى أن المعلم فـي ممارسته لدوره كباحث في الميدان بحتاج

إلى مساندة وتوجيه من السلطات التربوية مع إتاحة الفرص له للتجريب والإبتكار والبحث عن أسباب الظواهر والمشكلات والقيام بتجريب ما يراه مناسباً للعلاج أو التطوير.

ومن أدوار المعلم أيضاً والتي يمارسها بدرجات متفاوتة دوره كمشارك في توفير عوامل الضبط لـتنفيذ المنهج. فالمنهج في تنفيذه يخضع لعمليات ضبط على عدة مستويات إشرافية، ومع ذلك فإن دور المعلم في هذا الشأن لا يعتبر أقل من حيث المستوى أو الأهـمية عن أدوار المستـويات الإشرافية الأخرى، وتـزداد خطورة هذا الدور في الدول المتي تأخذ بالإتجاه المذي يعتمد على تسرك مسألة اختيار محتوى المنهج معينة، أو محتوى معين إنما يمثل عدواناً على حرية التلاميذ واهتماماتهم، وبالتالي يفرض على المعلم ما قد يخـتلف من آرائه وتصوراته وفكرة التربوي الذي يتمكن منه ويمارس مهنته من خلاله. وعلى أية حال فإن الشيء المؤكد في هذا الشأن هـو أن المعلم هـو الضمان الأسـاسي والعامـل الفعال فـي توفير الـشروط اللازمة والظروف المناسبة لتنفيذ المناهـج المدرسية، ولا يقصد بالضبط هنا مجرد توفير تلك الشروط أو الظروف فقط ولكن يقصد به أيضاً التأكيد من مسار عمليات المنهج والتي يعني بها أساساً كصاحب مهنة لها أصولها، ومن المسائل التي كثيراً ما تثار في هذا الشأن مسألة العلاقة بين المنهج الواضبح والمعلن رسمياً والمنهج الخفي. إذ أن المنهج السواضح والمعلن يتميز في أغلب الأحـوال بالوضوح والتحـديد من حيث أهمدافه ومحتواه والطسرق والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم، ومن ثم تصحب المشكلة هي كيفية ضبط المعلم للعلاقة بين ذلك المنهج وما يتم تعليمه وتعلمه ولم يتضمنه ذلك المنهج، وليس المقتصود هنا بعملية الضبط مجرد السبل، ولكن المقصود أيضاً كيفية إحداث نوع من المتوازن حتى لايسطغي جانب على الآخر، وحتى لا تصبح العـملية التعليمية مجرد جهد ونشـاط يقوم به المتعلم دون إطار مرجعي لأهداف محددة. ويواجه المعلم في هذا الشأن عادة بمشكلة التنوع والاختلافات بين ميول تلاميذه واهتماماته، ولذلك فإنه إذا ما أتاح الفرص للجميع

الإشتراك في أنشطة تعليمية وفق تلك الميول والاهتمامات، فهذا يعنى خروجاً على الطار المنهج الرسمى المعلن، وهنا يصعب في الغالب على المعلم أن يضع من الضوابط الكافية لتكون تلك الميول والاهتمامات مرتبطة بمجال ذلك المنهج، ولعل هذا يشير إلى المعلم في ممارسته لهذا الدور يجب أن يكون متمكناً من الكفايات اللازمة لذلك، وإن كان هذا الأمر يتطلب اشتراك المعلم في اتخاذ القرارات المتعلقة بتنفيذ المناهج ويخضع المعلم هنا لضغوط متباينة، فبعضها مصدره المجتمع وبعضها مصدره المتعلم ذاته، أي أنه، يعمل في كثير من الأحيان بين ما يراه المجتمع والمختصون مناسباً وما يتضح له من اختلافات بين المتعلمين من حيث المجتمع والمختصون مناسباً وما يتضح له من اختلافات بين المتعلمين من حيث الخلفيات الثقافة والمفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات، وما يلى من تباين في الاهتمامات.

ومن هنا كان المعلم عرضة للمحاسبة أو المساءلة من جانب المجتمع، ففى ظل هذا الاتجاه بصبح مطالباً بمستويات معينة من التعلم يجب مساعدة تلاميذه على الوصول إليها، وتلك المستويات تحدد له فى أهداف يسعى إليها، ومن ثم يمارس المعلم ضغوطاً على تلاميذه تحقيقاً لتلك المستويات.

والواقع هو أن ذلك الاتجاه يعنى النظر إلى المعلم كما لو كان يمارس صناعة ما، أى أنه يقوم بعملية صناعية تعتمد على خلفية تجارية، وهو الأمر السذى يصعب قبوله فى إطار الفهم الواعى بطبيعة البشر وإمكاناته ودوافعه المختلفة. ومن ثم يمكن القول أن هذا الاتجاه يتطلب مزيداً من الضبط من جانب المعلم فى سبيل تحقيق أهداف ما، وفى نفس الوقت لا يتسق مع طبيعة العملية التربوية وخصائصها، وليس معنى ذلك أنه لاينبغى على المعلم أن يمارس عمليات الضبط، ولكن على العكس من ذلك فهو مطالب بتلك العمليات ولكن فى إطار فهم كامل ولكن على المنهج وفلسفته وأهدافه، بالإضافة إلى إدراكه وتمكنه من كفايات دلك الضبط.

و في ضوء ناك الأدوار تصبح عملية إعداد المعلم وتدريبه في أثناء الخدمه

عملية علمية، فإختيار الطلاب لمعاهد وكليات إعداد المعلمين يجب أن يخضع لمعايير علمية يحب تطبيقها على كل من يستعد لممارسة المهنة، فهناك حد أدني للمواصفات والشروط التي يجب توافرها لدى الفرد المقبل على الالتحاق بتلك المهنة، ومن ثم فلابد من مقابلات واختبارات للقبول تراعى فيها كافة شروط إعداد مثل تلك الأدوات، أما بالنسبة لبرامج الإعداد ذاتها فيجب مراعاتها بصورة شاملة بدءاً من مستوى فلسفة إعداد المعلم ذاتها والأهداف المرجو تحقيقها من ذلك الإعداد، والمقصود بالمراجعة هنا هو تحديد الأدوار التــى سيقوم بها المعلم وتحليلها تحليـلا علمياً، ومـن ثم تقويم البـرامج من حيث المحـتوى والطريقـة والأساليب التقويمية مستندة إلى فكرة واحدة وهي كيف يستم توظيف البرنامج لتسخريج معلم متمكن من الكفايات اللازمة لممارسة تلك الأدوار. ومن القضايا الأساسية أيضاً والمطروحة في هذا الشان قضية العلاقة بين المواد الأكاديمية والمواد الستربوية ونسبة كل منهما إلى الأخرى وعدد ساعات الدراسة النظرية المخصصة لكل منها. والواقع هو أن هذا الأمر ليس صراعاً أو حواراً حول أفضلية أي من الطرفين على الآخر، ولكن الشيء المؤكد هو أن كليهما مفيد بل وهام للمعلم في ممارسته للمهنة، ولكن يتبقى شيء واحد هو ماذا يحتاج المعلم من هذا الطرف وذاك وبأى قدر ومن أى نوعين وما علاقة هذا كله بأدواره المهنية والتي سبقت الإشارة إليها؟ إن الإجابة عن تلك التساؤلات يجب أن تـتخذ خطًا واضحاً قوامه الدراسة العلميـة بحيث يتحدد من خلالها وظيفية كل مادة أو كل محتوى يقع عليه الاختيار، وهذا لا يتوافر له إلا عن طريق المجال التطبيقي، فكل فكر يدرسه الطالب لابد أن يدرك بصورة إجرائية كيفية إستخدامه وتطبيقاته وانعكاساته على كافة نواحي العمل التربوي، وإذا كان البعـض يتصور أن دراسته لبعـض النظريات في هذا المجـال أو ذاك تعنى تمثله لمبادئها وأسسها وأنه يستطيع آنذاك أن يترجم ذلك كله إلى ممارسات ميدانية، فإن الشيء المؤكد هو أن هذا الأمر يحيط به الشك من كل جانب، ولذلك فإن الدعوة القائمة الآن هي دعم العلاقة بين الفكر والتطبيق، بين النظرية والممارسة،

ولذا تتم مراجعة برامج إعداد المعلمين في معظم البلدان المتقدمة في ضوء ما تسفر عنه الدراسات المعلمية حول الأدوار التي يقوم بها المعلم. وقد أستحدثت بعض البلدان أساليب متطورة لدراسة تلك البرامج مثل أسلوب الوحدات النموذجية التطبيقية (Modules) والتي يتناول كل منها إحدى الكفايات التي يجب أن يتمكن منها المعلم، وبالتالي يدرس معلم المستقبل عدداً من تلك الوحدات طوال سنوات إعداده، هذا مع عدم إغفال الجوانب التطبيقية للدراسة.

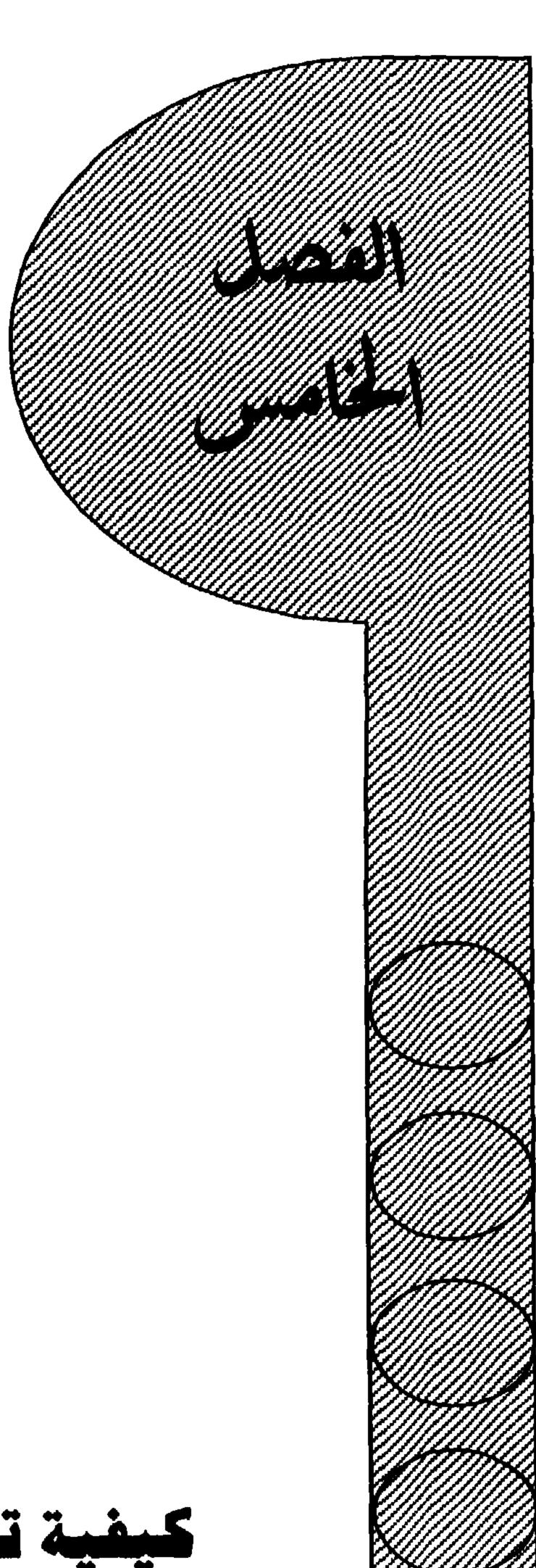
ولعل معالجة مسألة المعلاقة بين الفكر والتطبيق تقودنا إلى دراسة مسألة التربية العملية ، وهي في الواقع تـشبه الورشة بالنـسبة لمهندس المستقبل وتشبـه المعلم والمشرحة بالنسبة لطبيب المستقبل وتشبه المزرعة بالنسبة للزراعيين والسركات والبنوك بالنسبة لـلتجاريين، وهكذا بالنسبة لكل صاحب مهنـة لها أصولها وأسسها العلميـة المتفق عليها، ومن ثـم فإن الأوضاع الحالية للتـزبية العملية تعـتبر موضع جدل ونقد شدیدین، إذ لا یمکن أن نتصور أن فترة أسبوعین أو ثلاثـة تكفی لكی تتاح الفرص لكل طالب لملاحظة تطبيقات الفكر التربوي في الميدان، كما لا تتاح له فرص التدريب الكافية على الأدوار التي يعد للمارستها فيما بعد، هذا فضلا عن أن هناك الكثير من نواحي النقد التي تـوجه إلى ذلك الأسلوب وخاصة فيما يتعلق بمستوى كفاءة الإشراف على الطلاق وأساليب التدريب وأساليب التقويم المستخدمة، إن كل تلـك المسائل تحتاج إلى مراجعة ودراسة علميـة في إطار فلسفة واضحة المعالم بحيث يمكن الإجابة من خلالها عن التساؤل الذي يطرح دائماً وهو: ماذا نريد من معلم المستقبل؟؟ والإجابة عن هذا التساؤل لا ينبغي أن تكون على درجة من العمومية، وإنما يجب أن تكون محددة في شكل أدوار وكفايات يتم من خلالها تطويـر شامل لكافة جوانب الإعداد، وعندئذ يمـكن أن يقرر المختصون أى الجوانب الأكاديمية وأى الجوانب التربوية أجدر بالدراسة، وكذلك الأمر بالنسبة للتربية العملية، حيث سيصبح من السهولة بمكان أن نصل إلى قرارات علمية حول فترة التربية العملية والأدوار التي يحب أن يقوم بها مشرف التربية العملية

والأساليب التي يجب إتباعها في التوجيه والتقويم.

من ذلك يتضح أن هناك علاقة وطيدة بين أدوار المعلم الممارس للمهنة وبرامج اعداده، فمعلم المستقبل ليس ببعيد عن ميدان العمل ويحب أن يدرب منذ البداية على كيفية الاقتراب منه وكيفية التعامل مع جميع أطرافه وكيفية تطبيق الفكر والنظرية في ذلك الميدان.

وإذا كان ذلك ينطبق على برامج إعداد المعلم، فهو ينطبق أيضاً على برامج تدريب المعلم في أثناء ممارسته للعمل في الميدان، فالمعلم الممارس للمهنة يلمس تغيرات في كافة العوامل والطروف التي تحكم أدواره، ولذلك كثيراً ما يشعر وكذا سلطات الإشراف التربوي - أنه في حاجة إلى نوع من التجديد في الفكر والممارسات، ومن ثم تبنى البرامج وتخطط الجداول وتلقى المحاضرات وتعقد جلسات المناقشة، ولكن يبقى الجانب التطبيقي لكل ما يثار من أفكار ونظيرات وتجديدات قيد المعالجة اللفظية وبعيداً عن الممارسة الميدانية، ومن ثم تصبح مسئولية إعداد المعلمين وتدريبم قبل الخدمة وفي أثنائها مسئولية تحمل تبعها كافة المؤسسات التربوية المعنية بقضية إعداد المعلم وتدريبه.

والنقطة الأخيرة التى نود الإشارة إليها فى هذا المجال هى أن المختصين بأمر المعلم لابد أن تتاح لهم فرص الدراسة العلمية الفاحصة لكل أتجاه جديد وكل أسلوب جديد تأخذ به الدول المتقدمة فى تربية المعلم، وإجراء التجارب والبحوث الكافية قبل إنخاذ أى قرار متعلق بهذا الأمر، فإعداد المعلم وتدريبه يستحق كل رعاية وإهتمام إذ أن تخريج معلم كفء قادر على تحقيق الكثير حتى ولو كان المنهج على درجة متواضعة من الجودة وكذلك الأمر إذا لم يعط إعداد المعلم العناية الكافية فهذا الأمر يعنى نتائج متواضعة حتى لو كانت المناهج الدراسية على مستوى علمى ممتاز.



كيفية تقويم المنهع؟

لعله قد تبين مما سبق أنه في جميع مراحل العمل في مجال تقويم المناهج وتطويرها تبدو الحاجة الملحة لآراء الخبراء كمصدر أساسي لإصدار القرارات العلمية، وهذا الأمر يعني الحاجة إلى عديد من الكفايات التي يصعب توافرها لدى خبير واحد، والمقصود بالخبير في هـذا الشأن هو الشخص الذي يملك من الخبرات والكفايات ذات الصلة بإحمدي نواحي المنهج والتي سبقت معالجتها في فصول الباب الثالث، فصاحب الفكر التربوي وخبراء المادة والمشتغلون في محال علم النفس والاجتماع والإشراف الفنسي والمعلمون وأولياء الأمور على صلة مباشرة بنواحي المنهج وعملياته التخطيطية والتنفيذية فضلا عن صلتهم المباشرة أيضاً بعملية تقويمه وتطويره، وقد يبدو للبحض أن عملية تقويم المنهج وتطويره لا تحتاج سوى إلى أحد أو بعض خبراء المادة لإعادة النظـر في محتوى المنهج وإجراء بعض التعــديلات حذفاً أو إضافــة أو تبديلاً، وهذا الأمــر لا يعدو إلا أن يكون تــطويرا شكلياً لا يأخذ من مفهوم التطوير سوى إسمه ومنظهره، ذلك أن تلك العملية ليست عملية فردية، وليست عملية شكلية وليست عملية عفوية، ولكنها عملية علمية تعتمد على مدى الكفاءة في بحث الصلات بين مكونات المنهج وما يجرى بينها س عمليان مركبة، ولذلك فإن هذا الأمر يحتاج إلى معلومات وبيانات وأدلة عن ملدى فعاليلة أي منهج دراسسي، وفي ضوء ذلك يصبح من الميسور إتخاذ

القرارات المناسبة، ولذلك فإن هذا الفصل قد خصص لدراسة المصادر التى يرجع إليها في عملية تقويم المنهج وتطويره، والمقصود بتلك المصادر أولئك المختصين الذين يمكن الاستناد إلى آرائهم وما يقدمونه من ملعومات وبيانات وأدلة حول المناهم المناهم المناهم والتطوير، كما سنعرض أيضاً في هذا الفصل لنوعية أولئك المختصين ونوع المعلومات التى يمكن أن يقدمونها ومدى إمكانية الإعتماد عليها في عليها في عمليات تقويم المنهج وتطويره، وما نود أن نؤكده في هذا الشأن أن تلك العلومات التى يتم الحصول عليها من تلك المصادر ليست تقويم في حد ذاتها ولكنها تعد بمثابة أحكام أو استجابات لتساؤلات تطرح عليهم بهدف أرائهم التي يستفاد منها في عملية التقويم والتطوير، وفي ضوء ذلك سنعرض لتلك المصادر فيما يلى بشيء من التفصيل:

# أولا: أحكام الخبراء:

يرجع عادة إلى الخبراء لاستقاء المعلومات والآراء حول المناهج الدراسية في جميع مراحل تخطيطها وبنائها وتقويمها وتطويرها، وفي بعض الأحوال يعتمد على تلك المعلومات والآراء دن غيرها في عملية التقويم، ويتضح هذا الأمر عادة حينما يكون الأمر متعلق بتقويم المواد التعليمية للمنهج من حيث سلامتها من الناحية العلمية والناحية اللغوية، ومن حيث اتصالها بمجرى الحياة المعاصرة، كما يتضح أيضاً حينما يكون الأمر متعلق بتحديد الأهداف المرغوب فيها ومدى أهمية الموضوعات أو المحاور المختارة من المادة العلمية ومدى ملاءمة تلك المادة لمرحلة عمرية معينة، هذا ويفضل خبراء التقويم الإعتماد على أحكام الخبراء في حالتين على وجه الخصوص، الحالة الأولى هي عندما لا يكون هناك فسحة من الوقت على وجه الخصوص، الحالة الأولى هي عندما لا يكون هناك فسحة من الوقت للحصول على المعلومات والأدلة من خلال نتائج التطبيق الميداني، والحالة الثانية هي حينما يصعب تجريب كل ما اقترحه الخبراء في مرحلة تخطيط المنهج، وهذا يعنى أن الإرتكاز إلى أحكام الخبراء فقط كثيراً ما يكون بسبب عدم كفاية الوقت يعنى أن الإرتكاز إلى أحكام الخبراء فقط كثيراً ما يكون بسبب عدم كفاية الوقت المتاح للتجريب، كما قد يكون بسبب قلة الإمكانات المادية المتاحة لهذا الغرض،

وفى جميع الأحوال تستخدم أحكام الخبراء كأسس لإتخاذ القرارات بشأن كافة عمليات المنهج، فإذا كانت هناك حاجة إلى معرفة آراء حول وحدات المنهج من حيث أهميتها وارتباط كل منها بالوحدات السابقة والتالية وارتباط كل منها بالحياة خارج المدرسة فهم يستخدمون جداول من نوع خاص يمثلها الشكل التالى:

شكل رقم

الأولى الثانية الثانية الثانية الرابعة الرابعة الحامسة الحامسة السادسة السادسة السابعة الشامنية الثامنية	ارتباطها بأهداف المنهج	ارتباطها بالحياة خارج المدرسة	ارتباطها بالوحدات الأخرى	الأهمية	عنوان الوحدة
					الثانية الشالشة الرابعة الخامسة السادسة السابعة

ويستخدم الخبراء في هذا المشأن مقياس متدرج (من صفر إلى ٥) لإعطاء درجات لكل وحدة من وحدات المنهج على تلك المحاور المختارة، وإذا كانت هناك حاجة إلى نعرف آراء الخبراء حول نواحى أكثر تفصيلا في محتوى المنهج تقدم لهم عادة أسئلة من أمثلتها:

ا۔ إلى أى حد حددت معانى المصطلحات والمفاهيم المتضمنة فى كل وحدة بحيث تساعد التلاميذ على التعلم؟

٢\_ إلى أى حد تحتوى المادة التعليمية على ما يكفى التلاميذ للإسترشاد به في

الإجابة عن الأسئلة المتضمنة بالمنهج؟

٣\_ إلى أي حد روعي التكامل في معالجة الموضوعات التي تحتويها كل وحدة؟

٤\_ إلى أى حد تـساعد المادة الـتعليـمية والتـوجيهات الـواردة فى كتاب المـعلم
 التلميذ على التفكير والاستقصاء والمقارنة بين وجهات النظر المختلفة؟

٥\_ إلى أى حد روعى في البرنامج التقويمي القدرات العقلية لمختلف مستويات التلاميذ؟

هذا ويجيب الخبراء عادة على استبيانات تفصيلية تتعلق بمـختلف نواحى المنهج فالبنسبة للأهداف يجيبون عن أسئلة عديدة ومتنوعة مثل:

هل هناك أهداف للمنهج؟ هل وضعت بصورة تفصيلية تساعد المعلم والمتعلم؟ هل أعدت للمعلم فقط أم للمعلم والمتعلم؟ هل أشتملت الأهداف على نواح وجدانية إلى جانب النواحى المعرفية؟ هل ترتبط الأهداف بالمحتوى؟ أم ترتبط بالتلميذ؟ أم بالإثنين معا؟

كما يجيب عن أسئلة توجه إليهم بـشزن مدى قابلية المنهج لـلإستخدام، ومن أمثلة تلك الأسئلة:

هل تعتقد أن المنهج قابل للإستخدام بسهولة؟ هل يتميز المنهج بالمرونة؟ ما المتطلبات الأساسية الواجب توافرها لدى المعلم قبل استخدام المنهج؟ إذا كانت هناك أجهزة أو وسائل بين تلك المتطلبات فهل يستطيع المعلم والمتعلم استخدامها؟ هل لديك خبرات سابقة عن منهج مشابه طبق في إطار نظم تعليمية أخرى؟ هل يتيح المنهج فرص المشاركة الإيجابية للمتعلم؟ هل يحتوى المنهج على برنامج تقويمي لكل من المعلم والمتعلم؟ هل هناك ارتباط بين البرنامج التقويمي والأهداف المحددة للمنهج؟

وإذا كانت عملية تقويم المنهج وتطويره تحتاج إلى آراء الخبراء حول الأهداف

والمحتوى وقابلية المنهج للإستخدام فإن هناك نواحى أخرى تخظى بالأهتمام، فهناك أيضا الوسائل التعليمية والبرامج التليفزيونية المصاحبة للمنهج وكذا طرق التدريس ومختلف الأنشطة المدرسية، وهناك أساليب الإشراف وأدلة المعلم وغير ذلك من النواحى ذات الصلة بعمليات المنهج.

على أن الشيء المؤكد في هذا الشأن والذي تجدر الإشارة إليه هو أنه لا يوجد الخبير المحايد تماماً، ولذلك يرى خبراء المناهج أن عمليات المنهج تحتاج إلى آراء فريق من الخبراء المؤيدين والمعارضين للخط الذي يلتزم به المنهج موضع التقويم، على أن المعنيين بأمر تطوير لا يأخذون عادة إلا بآراء الخبراء الذين يملكون فكراً يتفق مع ذلك الهكر الذي ينطلق منه المعنيون بالمنهج، فعلى سبيل المثال إذا كان هناك منهج مطور في الرياضيات الحديثة للمرحلة الإبتدائية، فإنه من المطلوب مسح آراء فريق من الخبراء المؤيدين لهذا الخط والمعارضين له حول هذا المنهج، إذ أن القاعدة هي تعرف مختلف وجهات النظر، ولكن حينما يصل خبراء المنهج إلى مرحلة إتخاذ القرار سيعتمدون اعتماداً كبيراً على آراء أولئك الخبراء المؤيدين لهذا الاتجاه في مناهج الرياضيات وكذلك الحال في حالة تـقويم منهج في العلوم المتكاملة، فإن خبراء المنهج سيعتـمدون في اتخاذ القرار على آراء أولئك المحكمين الذين يؤمنون بقيمة هذا الاتجاه وجدواه في تدريس العلوم، وإن كانوا لا يغفلون آراء المعارضين لهذا الاتجاه كلية، ويتم التوصل إلى آراء الخبراء بشأن تطوير المناهج وتقويها من خلال عدة طرق هي:

## ا ـ المقابلات الفردية الشفهية (Oral-Individual Responses):

وتعد من أيسر الطرق التي يشيع استخدامها في هذا الصدد، وذلك عن طريق نوجيه عدد من الآسئلة المعدة والمضبوطة من قبل، كما قد تجرى المقابلات الفردية دون إعداد سبق لآسئلة من هذا النوع، ولكن يعتمد فيها على مناقشة بعض المبادى السعامه التي يعتمد عليها المنهج والميزة الرئيسية التي ينطوى عليها هذا الاسلوب وخاصه حينما يكود من خلال أسئلة معدة مسبقاً هي أنه يتيح الفرصه

لتعرف آراء عديدة ومتنوعة لفريق الخبراء حول أسئلة محددة بشأن المنهج، هذا كما أن المقابلات الحرة دون أسئلة معدة مسبقاً تنطوى على فائدة لا يمكن الإقلال من أهميتها وهى أن هذا الأسلوب يبين للمعنيين بأمر تقويم المنهج وتطويره بعض الأمور والقضايا المهامة والتى لم تكن واردة فى أذهانهم وهم بصدد عملية التخطيط وبناء وحدات المنهج الدراسى ومواده التعليمية.

## :(Hearing Technique) الستماع (Hearing Technique)

ويعتمد هذا الأسلوب على الإعداد الجيد لجلسات تجمع بين الخبراء المعنيين ببناء المنهج وتقويه وتطويره وممثلى الجهات والهيئات ذات الصلة بالمنهج، وقد يكون بينهم مشتغلون بالأعمال التجارية أو الصناعية أو الخدمات العامة أو غيرها، كما قد تضم تلك الجلسات خبراء في المادة من بين المشتغلين بالجامعات والمقادرين على المشاركة فيما يجرى من مناقشات بإبداء وجهات النظر العلمية التي يمكن أن تساعد على التطوير، ويلاحظ أن هذا الأسلوب يتيح الفرص لتبادل وجهات النظر واستماع كل فرد إلى جهات نظر أخرى بشأن مدى صلاحية المنهج للتطبيق وجدواه بالنسبة للمتعلم، وبذلك تصبح تلك الآراء من المصادر الأساسية التي يستطيع الفريق المعنى بالمنهج أن يتخذ في ضوء منها قرارات علمية بشأن المنهج موضع التقويم والتطوير.

## "ـ الاستجابات الجماعية الشفهية (Oral-Group Responses):

ويستخدم هذا الأسلوب عادة حينما يكون الأمر متعلق بمواد تم إعدادها في المرحلة الأولى مثل قوائم الأهداف والمقررات والتعليمات والوسائل التعليمية والخطط التفصيلية لكيفية تنفيذ المنهج، وعندثذ تنظم اجتماعات دورية لفريق خبراء المنهج وغيرهم من الخبراء الممثلين للجهات والهيئات التي سبقت الإشارة إليها في البند ثانياً، والهدف الأساسي من تلك الاجتماعات هو النقد البنّاء لكل ما تم إنجازه من المواد أو القوائم، ومن ثم تبدأ عملية المراجعة والتصحيح وفق ما يراه الفريق

المشارك في تلك الاجتماعات تحاشياً لكثير من العيوب والأخطاء الستى يمكن أن تحدث في المراحل المتقدمة ويصدر عن تلك الاجتماعات عادة تقارير ترسل إلى الهيئات المعنية، وقد يكون بينها اتحادات المعلمين والعمال فضلا عن مراكز البحوث ووزارات التربية وكافة المؤسسات الاجتماعية والسياسية ذات الصلة بالمنهج موضع التقويم والتطوير، ومن خلال ما يجرى من دراسات في تلك الهيئات والمؤسسات وما يصدر من آراء ووجهات نظر يبدأ خبراء المنهج في اتخاذ القرار بشأن تنفيذ المنهج أو تعديله أو إخضاعه لمزيد من الدراسة.

## ٤\_ التقارير الفردية المكتوبة (Individual Written Responses):

وهى عبارة عن إجابات الخبير عن أسئلة محددة في صورة إختيار من متعدد (Multiple choice) يشملها استبيان يقدم للخبير الذي يجيب عن أسئلة كتابة، ومن مميزات هذا الأسلوب أن الإجابة عن الأسئلة لا تحتاج إلى وقت أو جهد كبير من الخبير، هذا فضلا عن سهولة تلخيص ما يصدر من استجابات عن الخبراء إما بصورة يدوية بسيطة أو عن طريق الحاسبات الالكترونية إذا كان عدد الخبراء كبيراً، هذا وتفضل بعض مراكز بحوث المناهج أسلوب التقارير الفردية الحرة للخبراء غير المعتمدة على الاستبيانات (Responses) أسلوب التقارير الفردية الحرة للخبراء غير المعتمدة على الاستبيانات عكن أن يقدمها الخبراء حول مختلف القضايات والمشكلات المتعلقة بالمنهج سواء سلباً أو إيجاباً.

## ه ـ تحليل المحتوى (Gontent Analysis):

وهو أحد الأساليب شائعة الاستخدام في مراكز بحوث المناهج، وهو يعد أحد الأساليب الموضوعية التي تستخدم في وصف جانب المواد التعليمية سواء كانت منطوقة أو مكتوبة أو مرئية، وذلك في صورة كمية، هذا وقد استخدم هذا الأسلوب أيضا في تحليل محتوى السلوك الحركي في عديد من المشروعات، وحينما يكود الخبير بصدد إجراء دراسة تحليلية لمحتوى أي مادة تعليمية فهو يبدآ

بتحدید تصنیف تبدأ فی ضوئه عملیة التحلیل، وقد یکون ذلک فی صورة أقسام لجمل المادة التعلیمیة، مثل جمل حقائق ومعلومات أو جمل إخباریة، وجمل للشرح وتفسیر، وجمل أسئلة، أو مفاهیم وتعمیمات ومبادی، أو غیرها، وعندئذ یبدأ فی تحدید وحدة التحلیل (Unit of Analysis) وقد تکون صفحة أو فقرة أو جملة أو حتی کلمة، وفی ضوء توزیع الوحدات علی التصنیف السابق یستطیع الخبیر أن یصل إلی صورة تتمیز بدرجة عالیة من الموضوعیة لمحتوی المادة موضع التحلیل، وغالبا ما تمثل نتائج التحلیل فی شکل کالمین فیما یلی:

ومن ثم فإن هذا الأسلوب يفيد في بيان العلاقات بين جزئيات المادة وصورتها الكلية وارتباطها بأهداف المنهج، هذا وقد تشمل عملية تحليل المحتوى أيضاً الصور والأفلام والتسجيلات الصوتية والحقائب المتعليمية وغيرها من المواد المرتبطة بالمنهج.

٦\_ التقارير الجماعية المركبة

:(Group Written Responses)

ينادى البعض بضرورة تحاشى اللقاءات الجماعية كأسلوب لجمع البيانات عن المنهج والحجة التى يقدمونها فى هذا الشأن هى أن تلك اللقاءات قد تضم أخذ الخبراء القادرين على استقطاب الآخرين وفرض وجهة نظره وآرائه عليهم، كما يقترحون أسلوبا آخر للحصول على

تقارير جماعية مكتوبة للخبراء، ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم تقارير جماعية مكتوبة للخبراء منفصلة ويطلب إلى كل منهم الإجابة عنها كتابة، ثم تجمع

		أقرأ ٢٪	
شرح وتفسير		ناقش ۳٪	
7.10			
		أكتب ١٦٪	
معلومات		الحظ ٤٪	
7. Y A	% <b>1</b> Y	تناول أسئلة ٢٠٪	
	71c 1		

تلك الإجابات وتتم جدولتها وتلخيصها ثم يوزع الملخص على الخبراء مرة أخرى ويطلب إلى كل منهم التأكد من وجود آراءه ومقترحاته بالملخص، وفي ضوء ذلك يتم استخلاص المسائل الجدلية أى تلك الستى أختلفت آراء عدد من الخبراء بشأنها، ومن ثم يبدأ خبراء المنهج في المراجعة والتعديل، والعرض على الخبراء وإعداد الملخص مرة أخرى، ولا يواجه من يقوم بإعداد الملخص بأى مشكلات حينما يكون هناك إتفاق تام بين الخبراء حول القضايا المطروحة أمامهم ولكن المشكلة الحقيقية التي تواجهة عادة هي التضارب والتعدد في الآراء ووجهات النظر، وعندئذ يصبح مطالباً بصياغة ذلك الخلاف في صورة مقترحات وتوصيات إجرائية لسهل المراجعة وإعادة النظر في المنهج على أساسها.

#### ثانيا: أساليب الملاحظة:

تعد أساليب الملاحظة أداة رئيسية يمكن من خلالها تعرف الجدوى الفعلية لأى منهج دراسى ، فهى تبين مدى تحقق الأهداف التى حددت للمنهج ، كما تبين الصورة الحقيقية لكيفية ممارسة المعلم والمتعلم للأنشطة التى يحتويها المنهج ، وتعتبر أساليب الملاحظة من أكثر أساليب جمع المعلومات والبيانات عن المنهج تكلفة ، هذا فضلا عن أن الفائدة المحققة منها تعتمد على مدى توافر المختصين القادرين على استخدام هذا الأسلوب ومدى التسهيلات التي تقدمها المدارس، وهناك مواقف عديدة يمكن الاستناد إلى نتائجها في عمليات تقويم المنهج وتطويره، ومن تلك المواقف مايلى :

١ - مواقف يقاس فيها مدى تحقق الأهداف : فقد تكون الأهداف معرفية أو وجدانية أو متعلقة بمهارات حركية أو إجتماعية، وقد تشتمل على هذه الجوانب كلها، وفى هذه الحالة يصبح الهدف من الملاحظة هو تعرف نوع الممارسات وكيفها سواء من جانب المعلم أو المتعلم، وكذا أنواع التفاعلات التى تجرى بين جميع الاطراف وبينهم وبين مختلف المواد التعليمية فى إطار الأهداف المحددة للمنهج .

Y - مواقف تقاس فيها مختلف المتغيرات: وذلك مثل كيفية توزيع وقت الدرس بين مختلف الأنشطة ، فقد يكون هناك أعمال فردية وأعمال أخرى لمجموعات صغيرة وأعمال أخرى يشترك فيها جميع التلاميذ، وقد يقاس في هذه المواقف كيفية تقسيم وقت الدروس بين حديث المعلم وحديث المتعلمين، وكيفية تقسيمه بين الأنشطة اللفظية وغير اللفظية .

٣ - مواقف تقاس فيها مدى قابلية المنهج للتطبيق: فالمعروف أن هناك من المعلمين من لا ينفذون التعليمات والتوجيهات المصاحبة للمنهج واللازمة لتنفيذه، ولذلك فمن المطلوب قياس نوع المخرجات الناتجة في مختلف المدارس ومقارنتها بالمستويات المختلفة لتنفيذ تلك التعلميات والتوجيهات.

3 – مواقف تحدد فيها الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف: فقد تكون هناك مشكلات راجعة إلى سوء فهم من جانب المعلمين لناحية أو أكثر من نواحى المحتوى ، أو إلى أخطاء في طرق التدريس التي اقترحها خبراء المنهج، وهو الأمر الذي قد يرجع إلى عدم توافر القدر المناسب من التفسير سواء في مادة المتعلم أو أدلة المعلم .

• - مواقف تحدد فيها ما أدخله المعلمون من تعديلات: فقد يقوم المعلم بحذف أو الضافة شيد من المحتوى ، وهنا يحتاج الخبراء إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء تلك التعديلات ، الأمر الذى قد يؤدى إلى مراجعة المنهج الأصلى وتطويره .

٦ - مواقف تحدد فيها المخرجات غير المتوقعة: فحينما يحدد الخبراء أهداف المنهج وكافة عملياته الأخرى يضعون تصوراً مبدئياً للمخرجات التي يمكن تحقيقها من خلال تنفيذ المنهج، ومع ذلك فإن هناك العديد من الممارسات الميدانية والتي تختلف من فصل إلى آخر تؤدى إلى مخرجات أخرى لم توضع في الاعتبار في المراحل الأولى لعملية تقويم المنهج وتطويره.

وعلى أية حال فإن الشيء المؤكد في هذا الـشأن هو أن مايمكن التوصل إليه س

معلومات وبيانات وأدلة من خلال مختلف أساليب الملاحظة تعد من قبيل التدعيم لما يتم الحصول عليه من المصادر الأخرى ، هذا فضلا عن أنها تعتبر أداة يمكن استخدامها لملتأكد من ثبات إستجابات المتلاميذ لأسئلة الاستبيانات التي يمكن أن تقدم إليهم للحصول على مزيد من المعلومات عن مدى فعالية المنهج، ومن ثم يمكن القول أن أساليب الملاحظة تعد أدوات لمتصوير المواقف والظواهر كما تحدث في أثناء الممارسة الميدانية، وبالتالي يمكن المقول أن ماينتج عنها من بيانات ومعلومات وأدلة ليس سوى وصفاً لتلك المواقف والظواهر ولا يمكن اعتباره تقويماً في حد ذاته ، إذ أن مايصدر من أحكام في المراحل التالية يعتمد بالدرجة الأولى على مايمكن الحصول عليه من خلال أساليب الملاحظة المستخدمة .

ومهما كان نوع أداة الملاحظة المستخدمة فإن من يقوم بالمالحظة يجب أن يولى اهتماماً بالنواحى التى يراد ملاحظتها وأن يميز بينها وبين النواحى الانحرى غير المطلوب ملاحظتها كما يجب أن تكون تسجيلاته موضوعية إلى أعلى درجة ممكنة، ويستتبع هذا عادة بتقديم التسجيلات في صورة يسهل تفسيرها، ويستخدم الملاحظ المستويات المتدرجة Rating Scales (من ۱ إلى ٥ مثلا) في ملاحظة السلوك الصفى الذي يصعب وصفه في عبارات واضحة أو تقديره بصورة كمية ، ومثال الصفى الذي يصعب وصفه في سلوك المعلم مثل التمكن من المحتوى الذي يقوم بتدريسه، والاهتمام بدافعية المتعلم ، والاهتمام بالمتعلم بطيء التعلم والإستخدام الجيد لمختلف مصدر التعلم ، وهذا الأمر ينظبق أيضاً في حالة ملاحظة بعض الخصائص في سلوك المتعلم مثل الاهتمام بالدروس واتباع ملاحظة بعض الخصائص في سلوك المتعلم مثل الاهتمام بالدروس واتباع ملاحظة بعض الخصائص في سلوك المتعلم مثل الاهتمام بالدروس واتباع الملاحظ إلى إجراء الملاحظة لعديد من الخصائص التي قد تتداخل في وقت واحد، ولذلك فهو يستخدم المستويات المتدرجة لمحاولة تحديد المستويات بصورة كمية، وتعد المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال المستويات المتدرجة أحد الأنواع الرئيسية كالمحصول عليه من خلال المستويات المتدرجة أحد الأنواع الرئيسية (Systematic observation)

وهى تشمل جميع الأساليب التى تحدد فيها مسبقاً الظواهر التى يراد ملاحظتها وأساليب تسجيها بصورة منظمة وفق قوائم معينة، ولإستخدام أسلوب الملاحظة المنظمة يتبع الخبراء الإجراءات الاتية:

- ١ تحديد النواحى التى يرجى ملاحظتها مسبقاً ، وقد يكون ما يراد ملاحظته هو التعبيرات اللفظية سواء من جانب المعلم أو من جانب المتعلمين أو من كلا الجانبين أو غير ذلك من النواحى ، وفى جميع الأحوال لابد من الاتفاق على مايراد ملاحظته وتحديده على نحو دقيق .
- ٢ تحديد الأقسام الأساسية التى تشتمل عليها كل ناحية من النواحى المراد ملاحظتها ، فإذا كان الهدف هو ملاحظة السلوك اللفظى للمعلم فيجب أن يقسم هذا السلوك مسبقاً إلى مكوناته مثل المدح والأسئلة والتأنيب والأوامر والتعليمات وغير ذلك ، فضلا عن ذكر أمثلة لما يمكن أن يقوم به المعلم فى هذا الصدد .
- ٣ إعداد قائمة أو بطاقة للملاحظة والتسجيل ووضع الأسس التي ستتم في ضوء منها هاتين العمليتين، والهدف الأساسي من هذه القائمة أو البطاقة هو تيسير عملية التسجيل للملاحظ قدر الإمكان، وتستخدم في هذا الشأن عادة الرموز أو الأرقام .
- خصع نتائج عملية التسجيل والملاحظة في صورة كمية كأن تبين نسبة الجمل الصادرة عنه الصادرة عن المعلم في قسم «مدح التلاميـذ» مقارنة بنسبة الجمل الصادرة عنه في قسم «التأنـيب» ، أو نسبة الأسئلة الـتي وجهها إلى التـلاميذ مقارنة بالمجموع الكـلي للجمل التي تمثل سلوكه اللفظي في الموقف الـذي تتم فيه الملاحظة .

وتنقسم أساليب الملاحظة المنظمة إلى نوعني ، هما نظام الملاحظة بالرموز (Category System) وفيما (Sign System) وفيما يلى معالجة تفصيلية لكلا النوعين :

## الملاحظة بالرموز Sign System:

يوجه الاهتمام في هذا النوع إلى مجموعة معين من الظواهر ، ومثال ذلك :

- المعلم يستخدم السبورة .
- المعلم يمتدح سلوكاً للتلميذ .
  - تلميذ يعاون زميلا له .
- تلميذ يتحدث عن خبرة سابقة مر بها خارج المدرسة .

وحينا يقع حدثاً من تلك الأحداث يقوم الملاحظ بوضع علامة فى الخانة المقابلة، وربما لا يجد الملاحظ فترة الملاحظة كلها ما يسجله، حيث أن تلك الظواهر تحدد مسبقاً وتبدأ عملية الملاحظة لرصدها، ومن ثم فلا يوجد ضمان مؤكد يشير إلى ضرورة ظهور تلك الظواهر فى أثناء المواقف التى تكون موضع الملاحظة، وتصاغ الظواهر المراد ملاحظتها عادة فى عبارات قصيرة سلوكية تتضمن الأفعال المتوقعة وتخاطب الفرد فى صيغة المضارع، وفى ضوء ذلك تصمم بطاقات خاصة تحتوى على تلك العبارات التى تصف السلوك المتوقع وكذا مقياس متدرج يعتمد على الدرجات أو العلامات لتحديد مستويات السلوك .

ويرفق ببطاقات هذا النوع تعليمات لإستخدامها، هي تحتوى عادة على توجيهات عن كيفية التسجيل والموقت المناسب له وأماكن تسجيل الملاحظات الأخرى غير المدرجة بالبطاقات والتي قد يجد الملاحظ ضرورة لتسجيلها .

ويستخدم هذا النوع من نظم الملاحظة للحصول على سجلات تراكمية (Cumulative records) لكل تلميذ ، كما قد يستخدم لتسجيل عينات من السلوك لدى مجموعات من التلاميذ ، وفى جميع الحالات تستخدم النتائج لتعرف كم المخرجات التعليمية ونوعها لمقارنتها بما حدد للمنهج من أهداف .

والقائمة التي يبينها الشكل التالي تعد نموذجا لبطاقات الملاحظة بالرموز .

حظات	ملا۔	ك	مستويات السلوك		مس	s\ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \	st 1 10 7 -	
سافية	إض	٥	٤	٣	Y	١	مكونات مجموعة السلوك	مجموعة السلوك
							ا - يقارن مبادئه بمبادىء الاخرين . ٢ - يتعاون مع الآخرين لحل مشكلة .	النقل الإجتماعي
							<ul> <li>٣ - لا يوافق على وجهة نظر معينة ويقدم البديل .</li> <li>٤ - يشرح أعماله للآخرين .</li> <li>٥ يقترح ماذا يمكن عمله وكيفيته .</li> </ul>	
							<ul> <li>٦ - المقارنة بين أشياء مختلفة</li> <li>٧ - يملك أفكاراً يمكن إستخدامها .</li> <li>٨ - تخطيط أو بناء أشياء معينة .</li> <li>٩ - يلاحظ أشياء جديدة</li> <li>١٠ - يعرض أفكاره الخاصة .</li> <li>عامة .</li> </ul>	

#### تعليمات للملاحظ:

- . خمع علامة ( $\sqrt{1}$ ) في الحانة المناسبة (المستويات) أمام كل عنصر .
- ۲ لابد من مراعاة الدقة عند اختيار الخانة المناسبة لتحديد المستوى الذى
   تلاحظه .
  - ٣ سجل الملاحظات الأخرى في خانة (ملاحظات إضافية).

وفى حالة استخدام العلامات أو الرموز بدلا من المقاييس المتدرجة يـشار فى التعلـيمات إلى أسلوب اسـتخدامها ( /// ) وخاصة حـينما يكون المـلاظ يسعى لتحديد عدد مرات ظهور السلوك الذى يلاحظه .

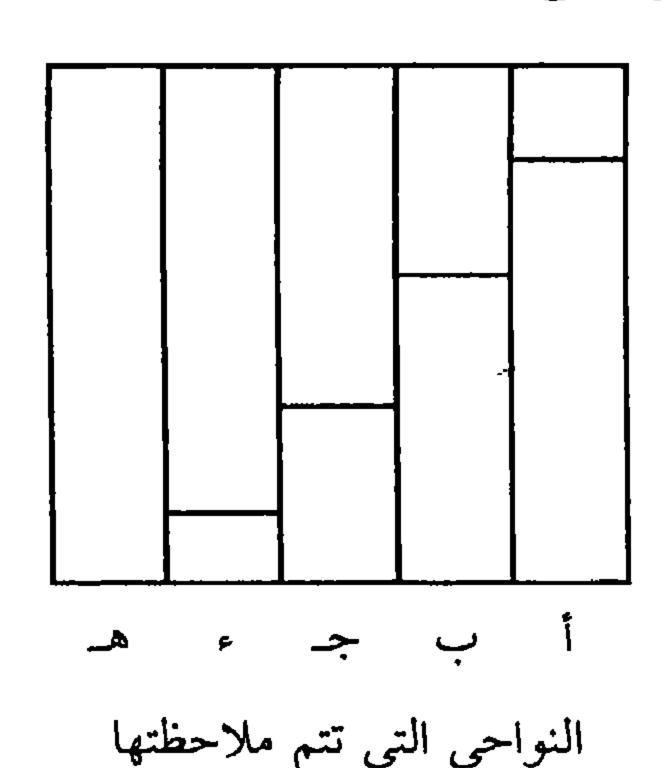
## : Category System أو الفئات

يوجه الاهتمام في هذا النوع إلى تقسيم الشء المراد ملاحظته إلى وحدات ، وتصنف كل وحدة منها إلى وحدات فرعية تتم ملاحظتها في فترات زمنية محددة . ويعتمد هذا الأسلوب على عدد من المبادىء هي :

- ١ أن التبلاميذ يتعلمون على نحو أفضل من خلال تفاعلهم مع المواد
   التعليمية أكثر من تفاعلهم مع مواقف التدريس التقليدية .
  - ٢ أن أنشطة التلاميذ في سبيل التعلم إما تكون فردية أو جماعية .
- ٣ أن المعلم يجب أن يرفع من مستوى الدافعية وأن يظهر مواضع التكامل فى
   المادة أكثر من مجرد كونه ناقل للمعرفة .
- ٤ أن التفاعلات الستى يديسرها المعلم يجب أن تكون مع تــلميــذ واحد أو
   مجموعات صغيرة من التلاميذ .

ويستخدم هذا الأسلوب في رصد تكرارات السلوك الذي يصدر سواء عن المعلم أو المتعلم في أثناء المواقف التي تتم فيها الملاحظة ، ويعتمد في ذلك على بطاقات خاصة يصنفذ فيها السلوك إلى أنماط نوعية ، ويقوم الملاحظ بتسجيل كل جانب

منه وعدد مرات تكراره ، وهذا الأمر يتطلب درجة عالية من الكفاءة لدى الملاحظ ليستطيع التسجيل بدقة في الوقت المحدد كفاصل بين أنواع السلوك، ومن أكثر النظم شيوعاً في هذا المجال نظم ملاحظة التفاعلات اللفظية في أثناء التدريس، ومن أمثلتها نظام ندفلاندرز Ned Flanders (1) ويساعد هذا الأسلوب في تعرف مدى نجاح المعلم في تناول فلسفة المنهج فكراً وسلوكاً وتطبيقاً ، كما يمكن من خلاله تعرف الصورة الفورية لتتابع الأحداث والتفاعلات في أثناء التدريس، ولذلك فغالباً ما تمثل نتائج الملاحظة في أشال تبين الصورة العامة التي تتم ملاحظتها وهي على النحو التالى :



وحينما يتم التوصل إلى الأشكال التى تبين الصورة العامة للنواحى التى تتم ملاحظتها يبدأ الخبراء فى تعرف مواضع القصور أو السلبيات عن طريق مقارنتها بأشكال معيارية تبين الصورة المثالية لما يجنب أن يكبون عليه السلوك الملاحظ، وبالتالى تبدأ عمليات المراجعة والتطوير وما يتطلبه ذلك من تدريب للمعلمين، وإلى جانب هذين النوعين الرئيسين للملاحظة المنظمة هناك أيضا نوع آخر هو

١ - راجع للمؤلف: تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المؤاد الإجتماعية (القاهرة - عالم الكتب سنة ١٩٧٩).

أسلوب الملاحظة غير المضبوطة، أى التى لاتحدد عناصرها مسبقاً -Unstrured Observation والفكرة الأساسية التى يعتمد عليها فى استخدام هذا الأسلوب هى أنه من المطلوب أن يلاحظ السلوك كما يحدث بالفعل دون وضع تصورات قبلية منظمة لكيفية حدوثه، فقد يراد ملاحظة سلوك طفل ما حينما يعطى مادة تعليمية مثيرة لاهتمامه لكى يلعب بها فى موقف تعليمي دون أى تـوجيهات أو إرشادات من جانب المعلم ، وفي هذه الحالة يمكن أن يقوم الملاحظ بإعداد مـلاحظاته على النحو الآتى : «في هذا الموقف كان الطفل منشغلا في الدقيقة الأولى بأمور أحرى ولم يتجه اهتمامه إلى المادة أو اللعبة التي قدمت إليه، ولكنه بعد ذلك إتجه إليها وأمسكها بيديه وبدأ يفحصها ويعرف مكوناتها ، ثم إتجه إلى زملائه الذين قدم لهم نفس الشيء ولاحظ ما يقومون به، وعندئذ عاد إلى لعبته وبدأ يقلد ماشاهده عند أقرانه» .

ويستخدم هذا النوع من الملاحظة للحصول على وصف نوعى للظاهرة التي يراد ملاحظيم المثل العدوان والانسحاب والتقبل والرفض وغيرها، وهناك بعض الشروط التي يضعها الملاحظ في اعتباره حينما يستخدم هذا الأسلوب وهي :

- ١ أن يصف الظاهرة التي يلاحظها وصفاً دقيقاً واضحاً .
- ٢ أن يصف الموقف بكفاءة لكى يظهر المعنى الحقيقى للظاهرة .
- ٣ أن يقدم تقريراً منفصلا بتفسيـراته وتقويمه لما تمت ملاحظاته، أى أن تكون
   ملاحظته فى ورقة خاصة وتفسيراته لها فى ورقة أخرى .

على أنه لايطلب من الملاحظ عادة أن يقوم بالتفسير أو التقويم للنظواهر التى يلاحظها باستخدام هذا النوع وإنما يكتفى بسرده لما يلاحظه من أدائه متعلق بالظاهرة، ولذلك يطلق على هذا الأسلوب لفظ الملاحظة السردية Anecdotal) ويبدو من ذلك أن هذا النوع أكثر صعوبة من نوعى الملاحظة المنظمة ولكنه أكثر مرونة منها، كما أنه يفيد في تعرف صعوبات تنفيذ المنهج

والمخرجات غير المتصلة بأهدافه، وتستخدم في هذا النوع أجهزة التسجيل الصوتى والمرئى، ومن عيوبها أنها تسجل كل شيء يريده الملاحظ أو لايريده، الأمر الذي ينطوى على صعوبة في مرحلة التحليل، هذا فضلا عن أن استخدام هذه الأجهزة بعد مكلفاً إلى حد كبير وخاصة إذا استخدم على مدى واسع.

## ثالثا: الاختبار والمقاييس

تستخدم الاختبارات والمقاييس كوسائل للحصول على نتائج يستفاد منها في إصدار قرار علممي بشأن عمليات تقويم المناهج وتطويرها، شأنها في ذلك شأن المصدرين السابقين، وقد يرى البعض أن استخدام الاختبارات والمقاييس يقصد به أن يلمس المعلم بصورة مبماشرة عائد جهده ونمتائج التعلم التي استطاع تملاميذه تحقيـقها نتيجـة لمرورهم بخبرات المـنهج، وهذا الرأى لـيس ببعيد عـن الصواب، ولكن هل هذا هو السبب الوحيد لاستخدام تلك البوسائل؟ إن استخدام هذه الوسائــل كما يؤدي إلــي بيان عائــد جهد المعــلم والمتعــلم فهو يــساعد أيضــأ على الكشف عن مدى فعالية المنهة وجدواه ولذلك فإن المعلم حيسنما يستخدم تلك الوسائل لهذا الغرض فإن هذه المرحلة تسبقها مراحل أخرى غاية في الأهمية، بل ويمكن القول أن المعلم لايستطيع ذلك إلا بناء على إجراء ات وعمليات علمية يقوم بها الخبراء المعنيـون بأمر تقويم المنهج وتطويره ، فهم حينمـا يتوصلون إلى الصورة المبدئية للمنهج تبدأ عمليات التجريب الأولى والموسع، وفي هـذه العمليات لايتم تجريب المحـتوى والطرق والـوسائل فقط، ولـكن يتم تجـريب ماسبـق إعداده من الاختبـارات والمقاييس وعلــى نحو متكامــل مع تلك العنــاصر وغيرها من عــناصر المنهج الأخرى ، فـإذا كان خبراء المنهج يرون أن تـنفيذه يؤدى إلى إكساب المـتعلم مهارة التمييز بين أنواع الأدلة التي يمكن استخدامها في تفسير ظاهرة أو مشكلة ما، فإن ذلك يستتبع عادة بمضمون وطريقة ووسيلة وأنشطة تتكاتف كلها فى سبيل تحقيق هذا الهدف، وعندئذ يبقى أمامهم شيئاً هاماً هو التفكير في كيفية قياس مدى النجاج في تحقيق هذا الهدف، ومن ثم يعكفون على تصميم المناسب من

الاختبارات والمقاييس التى يمكن استخدامها فى هذا الشأن، وكما تجرى مراجع كافة المنهج فى ضوء المتجارب الميدانية، يحدث نفس الشىء بالمنسبة لما يتم إعداده من الاختبارات والمقاييس وفى جميع الأحوال يبدأ الخبراء فى عملية تصميم الاختبارات والمقاييس بتحديد دقيق لما يراد قياسه، وفى ضوء ذلك يتم تحديد وسيلة التقويم المناسبة ، ثم يبدأ تخطيطها وتجريبها ومراعا شروط الضبط العلمى لها وخاصة من حيث صدقها وثباتها .

ويلاحظ أن المنهج حينما يكون في مراحل التجريب يوكل أمره إلى معلمين يتم اختيارهم وفق معايير يحددها الخبراء ، وكما يقوم هؤلاء المعلمين بتنفيذ المنهج على النحو الذى يقترحــه الخبراء ، نجد أنهم يقومون أيضاً بتطبــيق أدوات التقويم والتي تمثل ركناً رئيسياً من أركان المنهج، وهذا الأمر يدعونا إلى تأكيد ماسبقت الإشارة إليه وهو أن التقويم عنصراً أساسياً من عناصر المنهج، وأنه إذا كانت الأهداف التي يتم تحديدها له يجب أن تنعكس على المحتوى فهي أيضاص يجب أن تنعكس على غيرها من المعناصر الأخرى بما في ذلك البرنامج التقويمي الذي يتم التوصل إليه ويشتمل البرنامج التقويمي عادة على اختبارات لقياس كل ماتشتمل عليه الأهداف من جوانب المتعلم سواء ما يستعلق منها بالنواحي المعرفية أو غيرها، وقد يمعتمد التقدير فيها على الدرجات ما بين (صفر ، ١٠٠) منثلا Norm-Referenced) (Measures وقد يعتمد على معايير معينة يتم التوصل إليها مسبقاً -Criterion) (Referenced Measures وقد تـكون في صــورة اختبــارات مقال أو إحــدى صور الاختبارات الموضوعية وفي جميع الأحوال تراعيي فيها شروط الضبط العلمي إلى جانب ارتباطها الكلي بما يراد قياسه، ونظراً للصعوبة الـنسبية التي ينطـوي عليها إعداد الاختـبارات والمقاييس فــضلا عما تحتاجــه من جهد ووقت ومال فــإن مراكز بحوث المناهــة وتطويرها تقوم بإعداد صــور عديدة من الاختبارات والمقــاييس على مستوى المنهج الواحد (Item Pools) وهي عبارة عن مجموعات من الأسئلة متعلقة بمنهج ما، ومجموعات أخرى متعلقة بمنهج آخر وهكذا، بـل ويذهب البعض إلى

أبعد من ذلك فيتم تجميع تلك الصور أو المجموعات في بنوك للإختبارات Item) (Banks حتى يسهل الرجوع إليها واستخدامها طبقاً لنوع المنهج الذي يستخدمه المعلم .

وبذلك يمكن القول أن عملية تقيوم المنهج وتطويره إذا كانت تعتمد على نوعية البيانات والمعلومات والأدلة التي يتم التوصل إليها بشأن المنهج فإن ما يجب تأكيده في هذا المجال هو أنه لايمكن الاعتماد في ذلك على آراء الخبراء فقط أو على الملاحظة أو الاختبارات والمقاييس فقط، ولكن كلما تعددت المصادر وكلما أجريت المقارنات بين مايتم الحصول عليه من كل مصدر بما يتم الحصول عليه من المصادز الأخرى كلما توافرت الظروف المناسبة لإصدار القرارات العملي السليمة .

# رابعا: المجتمع والمعلمين وأولياء الأمور

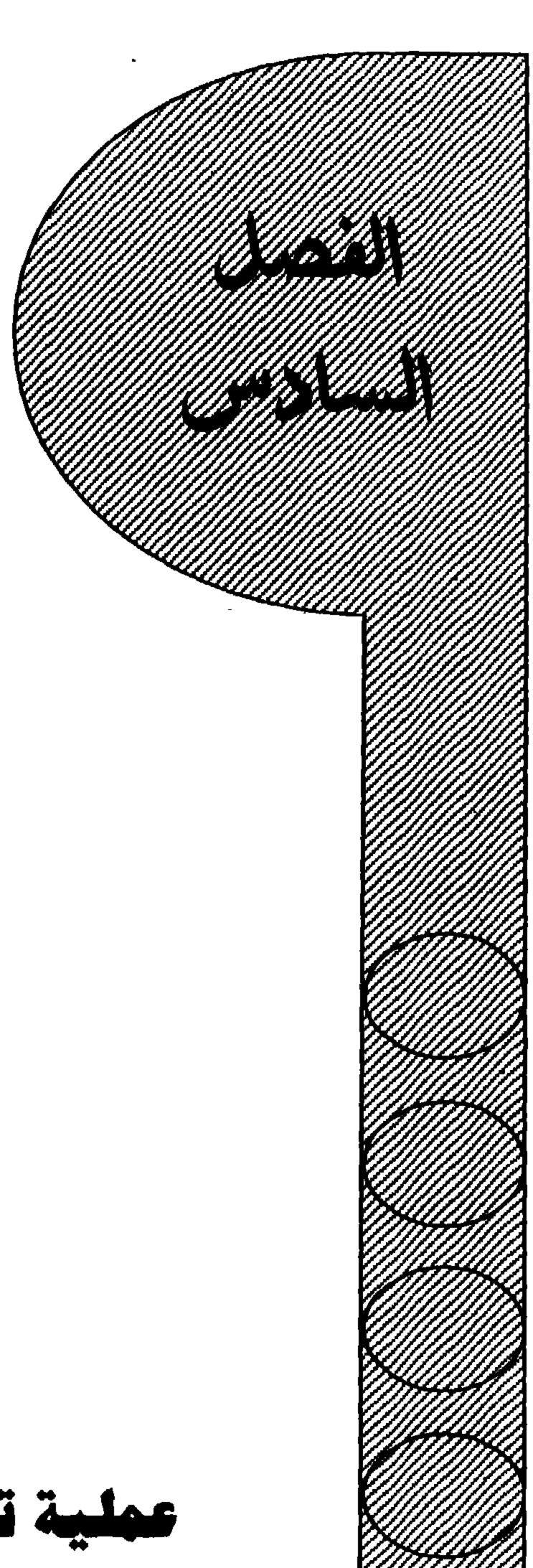
حينما يتم إعداد أو تقويم وتطوير منهج ما، فإن هذا الأمر يعنى أن ذلك المنهج يتفق بما يحتويه من قيم معينة مع الحاجات التربوية التى يحتاجها المجتمع، هذا كما يتوقع أولياء الأمور أن يحدث تغييراً فى شخصيات الأبناء وبمعنى آخر يتوقعون تعلم بمواصفات معينة، ولذلك فهم يستطيعون إدراك مايحدث لأبنائهم وما يعتريهم من تغيرات نتيجة لـدراسة منهج أو عدة مناهة معينة، وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلم وأولياء الأمور والمجتمع بكافة مؤسساته ذات الصلة بمضمون المنهج ومجاله تعد من المصادر الأساسية التى يمكن لخبراء المنهج استقاء معلومات وبيانات وأدلة عن مدى فاعليته وجدواه، ولذلك يلاحظ أن مراكز بـحوث المناهج وتطويرها تنظر إلى المجتمع كحكم له الحق فى النظر فى المنهج وخاصة من حيث ما يعكسه من قيم المجتمع كحكم له الحق فى النظر فى المنهج وخاصة من حيث ما يعكسه من قيم الكامل بقيم المجتمع يعد من المسئوليات الرئيسية لخبراء المناهة العاملين بها حتى يستطيعون تناولها بصورة أو أخرى فى كافة المواد التعليمية وكذا عناصر المنهج الأخرى، وفى هذا الـصدد تلـجأ مراكز البحوث إلى استطلاع آراء المفكرين والفلاسفة ورجال السياسة والاقتصاد والاجتسماع وغيرهم عمن لهم علاقة بالمنهج، والفلاسفة ورجال السياسة والاقتصاد والاجتسماع وغيرهم عمن لهم علاقة بالنهج،

وكذلك الأمر بالنسبة للمعلمين، فتوجه إليهم عادة استبيانات يقصد بها تعرف آراء المعلمين في المنهة من حيث فلسفته وأهدافه وأسلوب تنظيمه، وفوق هذا كله مدى تقبلهم له واستعدادهم للقيام بتنفيذه ويعتمد المعلمون في هذا السأن عادة على مايلاحظونه من إقبال أو إحجام التلاميذ على دراسة المواد التعليمية التي يحتويها المنهج وتعد آراء المعلمين في هذا الشأن على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لخبراء المنهج، حيث يستطيعون من خلال تلك الآراء تعرف مسألتين، الأولى هي عدد ونوعية المعلمين المقادرين على تنفيذ المنهج والمتحمسين له في نفس الوقت، والمسألة الثانية هي تعرف مدي تقبل التلاميذ للمنهج الجديد، ومن هنا يستعان بتلك الآراء في إجراء التعديلات اللازمة قبل البدء في مراحل التجريب الموسع ومرحلة التعميم.

ولا تقل آراء أولياء الأمور أهمية عن آراء المجتمع والمعلمين في هذا الصدد، فهم يمعنيون مبشارة بمسألة تربية أبنائهم ومن حقهم أن يعبروا عن آرائهم بصورة أو أخرى في شأن مضمون التعليم الذي يقدم إليهم ، ولذلك فتستطلع آرائهم عادة من طريق إستبيانات أيضاً وهي لاتحتوى بطبيعة الحال على التفصيلات العلمية والفنية الدقيقة الخاصة بعمليات المنهة ولكنها تحتوى عادة على أسئلة متعلقة أساساً بالأهداف العامة للمنهج ومدى تقبلهم لها، كما تحتوى أيضاً على أسئلة يقصد بها تعرف آرائهم بالنسبة لما لوحظ من تغيرات على سلوك الأبناء نتيجة لدراسة المنهج .

ومن ذلك يتضح أن عملية تقويم المنهج وتطويره ليست عملية عفوية كما أنها ليست عملية فردية، ولكنها عملية لها أصولها ولها مصادرها التى تستقى البيانات والمعلومات والأدلية منها، ولعل هذا الأمر يبين مدى القيصور الواضح فى الأساليب التقليدية التى تنبع سواء فى عمليات بناء المناهج أو تطويرها، ومما يزيد من خطورة هذا الأمر أن ميدان التربية ينتج الكثير من مظاهر التجديد التربوى والتى تسعى الدول النامية إلى نقلها عن الدول المتقدمة، الأمر الذى يستتبعه تطويراً مستمراً لمناهجها بالصورة التى تقتضيها تلك التجديدات وما تعكسه من

اتجاهات فلسفية، ومن هنا فإن الخطورة تكمن في أن يتم التطوير على نحو تقليدي سواء حذفاً أو إضافة أو تعديه الات أو غيرها من خلال لجان تشكل دون مراعاة توافر شروط الخبرة أو الوعى والاقتناع الكامل بالفلسفة الكامنة وراء هذا المظهر أو ذلك من مظاهر التجديد التربوي ، ولذلك فإن ذلك يؤدى في أغلب الأحوال إلى تطوير سطحى لايتعدى الشكل دون أن يحدث تطويراً حقيقياً وعندما تظهر الأخطاء تنسب كلها إلى ما أخذ به من تجديدات تربوية ولا ترجع عملى الإطلاق إلى فشل اللجان وما أتبع من إجراءات عشوائية في عمليات تقويم المناهج وتطويرها، ولعل هذا يؤكد الفكرة المقائلة بأن أحمد الفروق الأساسية بين التربية في المجتمعات المتقدمة والنامية أن الأولى تجرى على أسس علمية ووفق معايير بالموضوعية وأن الثاني تجرى على أساس الإرتجال والشكلية وكساء القديم بثوب جمديد عصرى ، ومن الغريب أن يطفو على السطح يعد ذلك تساؤل غاية في الغرابة هو : لماذا تعانى التربية من التخلف في تلك المجتمعات النامية على الرغم من أنها تزخذ بكل مستحدث وجديد يقدمه التربويون في المجتمعات المتقدمة ؟



عملية تطوير المناهج

كان شعور كثير من الدول النامية بالحاجة إلى نظم تربوية متطورة دافعاً لتطوير مناهجها بشكل جوهرى ، ولذلك نجد أن تلك الدول قد بدأت منذ أوائل الخمسينات في تنفيذ المشروعات العديدة ، وقد صاحب هذا الأمر تغييراً وتطويراً في المواد التعليمية وطرق التدريس ذلك أن النقد الذي وجه إلى المناهج المدرسية في تلك الدول آنذاك لم يكن موجهاً إلى جانب دون الجوانب الأخرى للمناهج ، وقد كان مضمون ذلك النقد هو أن الحقائق المجردة التي تقدم إلى الطفل في الكتب المدرسية ذات قيمة ضئيلة في عملية توجيه الطفل إذا ما قورنت بالجهد الموجه نحو الاهتمام بقدراته لحل المشكلات على سبيل المثلا ، وبالرغم من ذلك فقد ظلمت الكتب المدرسية توجه معظم الاهتمام إلى المعلومات والحقائق التي يطلب إلى العفل حفظها واسترجاعها، هذا وقد أثرت الكتب المدرسية من هذا يطلب إلى العفل حفظها واسترجاعها، هذا وقد أثرت الكتب المدرسية من هذا النوع على نوع النشاط الصفى وطبيعته، فقد تركز الأمر في أن المعلم يشرح قضايا عسيرة الفهخم بالإضافة إلى توجيه بعض الأسئلة التي يجيب عنها التلاميذ .

وبالرغم من أن التربية الحديثة تلفت النظر إلى مفاهيم جديدة تؤكد على أهمية التركيز على قدرات التعلم مثل:

Inquiry, Discovery, Problem Solving, Higher mental functions, Synthasis and Creativity.

ومع ذلك فإن الكتب المدرسية نادراً ما تفسح المجال للتعلم للإندماج في أنشطة من هذا النوع .

ولقد رصدت الأموال الكثيرة لتطوير المناهج، كما انشئت مراكز بحوث لهذا الغرض في عديد من البلدان وتحملت مسئولية هذا العمل في إطار ما تتبناه كل دولة من الأهداف التربوية ، ومن هنا كانت تلك المؤسسات ولاتزال في مواجهة عدة تساؤلات وهي بصدد العمل على تقويم المناهج وتطويرها . وتلك التساؤلات هي :

- ١ ما جدوى الوقت المخصص لتعليم المواد التي تضمنها المنهج الدراسي ؟
- ٢ هل تعكس المواد التغليمية التطورات الحديثة والمبادىء والمعاصرة بحيث
   يمكن أن تؤدى إلى تغير فى التفكير وإلى سلوك علمى ؟
  - ٣ هل المادة التعليمية خالية من المفاهيم والمبادىء غير الشائعة ؟
- ٤ هل يمكن تطبيق البرنامج بنجاح في ظل العلاقة الوثيقة بين عملية التدريس
   والتعلم ؟
  - ٥ هل يستطيع التلاميذ التمكن من مهارات معينة نتيجة لدراسة البرنامج ؟
  - ٦ هل سيحتاج التلاميذ في دراستهم للبرنامج إلى اتجاهات وقيم معينة ؟
    - ٧ هل يعتبر البرنامج اقتصادياً إذا ماقورن بالأهداف المرغوب فيها ؟
    - ٨ هل يعتبر البرنامج اقتصادياً إذا ماقورن بالأهداف المرغوب فيها ؟
- ٩ ما المخرجات غير المحددة وغير المرتبة التي يمكن تحقيقها نييجة لإستخدام
   البرنامج ؟.

ولقد اجمتهد العاملون في ميدان تقويم المناهج وتطويسها للإجابة على تلك التساؤلات، ولقد استطاع البعض أن يقدم نماذج منطقية تشتمل على جميع العوامل المؤثرة في تلك العمليات .

وقد شهد العقدين الأخيرين تطوراً واضحاً في هذا المجال نتج عنه إعتبار ميدان تقويم المناهج وتطويرها مجالا مستقلا للدراسة في إطار العلوم التربوية يضرب بجذوره في مجال التقويم التربوي ، وقد أدى هذا التغير في المفاهيم إلى اهتمام العديد من الجامعات الكبيرة بتقديم برامج دراسية وعقد لقاءات علمية متخصصة ومؤتمرات وسمنارات دولية لهذا المجال ، وتشير هذه الأنشطة بشكل واضح إلى جهد من نوع جديد يحدد أبعاد مجال جديد للدراسة ، وذلك أن التطورات التي تحدث في مجال المناهج تثير دائماً تساؤلات جديدة يحاول مجال تقويم المناهج

وتطويرها الإجابة عنها إلا أنها في مجموعها تهتم بالأمور التالية :

١ - محور البرنامج: بمعنى هل يركز البرنامج على محتويات المواد المنفصلة = أم يركز على حل مشكلات نوعية مثل التلوث أو الطاقة ، أم يسهتم بتقديم المادة الدراسية بصورة متكاملة أم فى صورة أنشطة لوقت الفراغ .

Y - أداة التعليم: إن أكثر الوسائل أو الأدوات إستخداماً في عملية التربية هي الكلمة المطبوعة ، ولكن في الوقت الحاضر لم تعد الكلمة المطبوعة هي الأداة الوحيدة في هذا الشأن وإنما ظهرت إلى جانبها المصور المطبوعة والتسجيلات والحاسبات الالكترونية والأفلام والبرامج التليفزيونية والأجهزة الميكانيكية والتي تستخدم على مدى واسع في المدرسة الحديثة، وهذه الأدوات والوسائل لم تعد بمناى عن عملية التقويم حينما تعتمد المناهج الدراسية عليها .

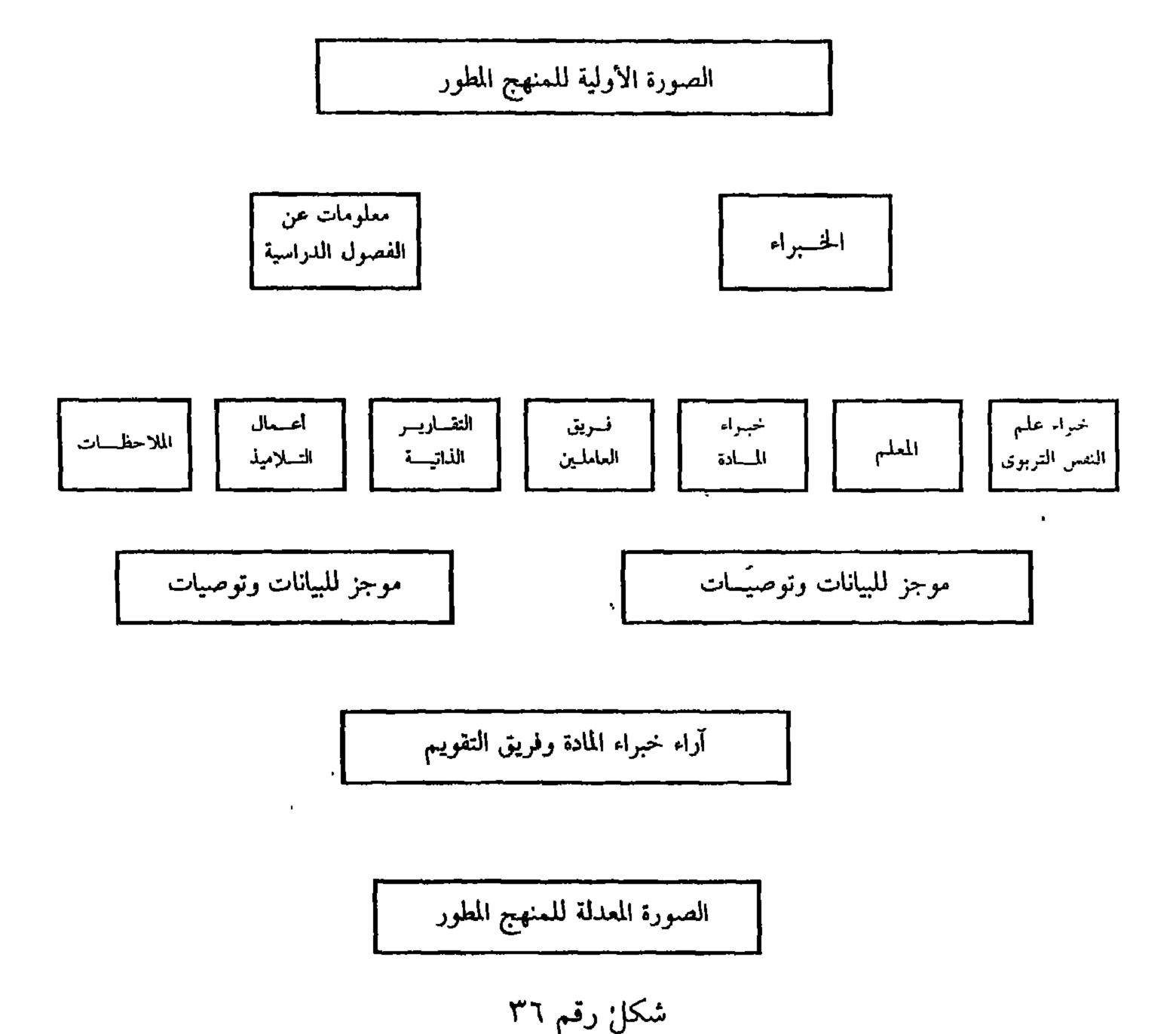
۳ - تنظيم المادة التعليمية: وهى قد تنظم فى صورة خطية Strictly Liner) تعتمد على فكر من يختار محتوى المنهج أو فى صورة غير مقيدة (Sosse تعتمد على فكر من يختار محتوى المنهج أو فى صورة غير مقيدة (Way تعتمد على ما يقره المعلم والمتعلمين من أنشطة تعليمية معينة ، وقد ينظم أيضاً فى ضوء الأهمية النسبية للأهداف التعليمية المحددة .

3 - استراتيجيات التدريس: على الرغم من أن الكتب الحديثة المتخصصة فى مجال طرق الدريس توجه الاهتمام إلى طرق جديدة تعتمد على أسس علمية وفلسفية واضحة الأبعاد مشل الاكتشاف ، أو الاكتشاف الموجه والتعليم المبرمج والتساؤل إلا أن ما يجب أن يخضع للتقويم الفعلى هو الممارسة الميدانية فى الفصول المدرسية .

و- إدارة العمل المصفى: فقد يدير المعلم الفصل على أساس تقسيم تلاميذه إلى مجموعات صغيرة متعاونة أو على أساس العمل الفردى أو غير ذلك من الأنماط، ومهما كانت الصورة التى تتم بها عملية إدارة العمل الصفى فإن ما يجب الاهتمام به هو العلاقة بين المنهج وأهدافه من ناحية والأسلوب المتبع بالفعل.

7 - أدوار المعلم: وهي تختلف من منهج لآخر ، فقد يقتصر دور المعلم على عملية تلقين الحقائق والمعارف ، وقد يمارس المعلم أدواراً أخرى مثل تخطيط الأنشطة وإثارة المشكلات والاهتمامات وتوجيه التفكير ويتوقف عدد الأدوار نوعها على فلسفة المنهج وأهدافه من ناحية نوع الإمكانات المتاحة والمناخ التربوى الذي يمارس المعلم عمله فيه من ناحية أخرى ، وهذا الأمر يعنى أن أدوار المعلم محصلة لكافة أبعاد المنهج الدراسي ، ومن ثم فهي مجال أساسي يجب أن يخضع لعلميتي التقويم والتطوير في إطار العملية الكلية لتقويم المنهج وتطويره .

وعلى الرغم من كثرة الكتابات النظرية حول تقويم المناهج وتطويرها إلا أنه قد لوحظ أن هناك قصوراً فيما يمكن وصفه بالتوازن بين الدراسات النظرية من ناخية والمدراسات الميدانية من ناحية أخرى ، على الرغم من أن الحاجة إلى تقويم المناهج وتطويرها تنبعث من مشكلات ميدانية في الأصل ، ويحتاج - العاملون في هذا الميدان عادة إلى بيانات من مصادر عديدة ، ومعنى ذلك أن عملية تقويم المنهج وتطويره ليس عملية فردية ولكنها عملية جماعية تعاونية علمية ، ذلك أن البيانات تنبع من مصدرين أساسيين هما الفصل الدراسي وأحكام الخبراء ، والشكل التالى يبين العلاقة بين هذين المصدرين الرئيسيين والمصادر الفرعية المندرجة تحت كل منهما .



ويتبين من هذا الشكل أن الصورة الأولية للمنهج المطور هي نقطة البداية أى أن المناهج المستخدمة على المستوى المدرسي حينما تبدأ عملية تطويرها يجتهد الخبراء للتوصل إلى مرحلة الصورة الأولية وعندئذ تبدأ الدراسات الأولية والميدانية لجمع البيانات حول جدوى هذه الصورة الأولية، ويقوم بتلك الدراسات من ناحية فريق من الخبراء في مجال علم النفس التربوى وخبراء المادة وغيرهم من المختصين والمشاركين في التوصل إلى الصورة الأولية، بالإضافة إلى المعلمين الذين تسند والمهم عملية تجريب تلك الصورة، وفي الناحية الأخرى تبدأ عملية جمع بيانات عن

الميدان، وذلك من خلال التقاريس الذاتية للمشاركين في عملية التجريب وكذا أعمال التلاميذ والملاحظات التي يتم جمعها في أثناء العمليات التنفيذية للمنهج وفي ضوء ذلك تتم صياغة آراء الخبراء والمعلـومات والبيانات المجمعة من الفصول الدراسية في صورة موجزة مع التوصيات التي يراها كل فريق وفي ضوء ذلك يقوم خبراء المادة وفريق التقويم بمناقشة كل ذلـك للتوصل إلى الصورة المعدلة أو المطورة للمنهج الدراسي ، ومعنى ذلك أن هذه الـعملية ذات شقين ، الشق الأول متعلق بعملية جـمع البيانات حول المنهج وهو مـايطلق عليه تقويم المنهـج، والشق الثاني يتعلق بعملية إصدار القرارات بشأن المواضع التي تحتاج إلى تطوير، وهو ماطيطلق عليه عملية تطور المنهج، ويلاحظ في هـذا الشأن أي مرحلة مع البيانـات يستفاد منها بآراء كل من لـه صلة بعـمليات المـنهج، وإن كانـت هذه العمـلية تتـم علي محورين هما آراء الخبراء والملاحظات التي يسجرني تسجيلها مسن خلال الممارسات الميدانية في السفصول المدرسية حيث تجرى العمسليات التنفيذية للمسنهج، ولعل هذا الأمر يستير بوضوح إلى الأسباب الستى أدت - ولاتزال - إلى فسل العديد من محاولات تقويم المناهج المدرسية وتطويرها، فهي ليست عملية جزئية أو عملية فردية أو عملية عفويسة أو إرتجالية وإنما هي عملية علمية تقوم عسلي الأدلة العلمية والدراسات التحليلية المتأنية ، وهذا الأمر يدعونا إلى معالجة مراحل العمل في هذا الميدان وهي كما يلي:

# أولاً : دراسة الأهداف العامة للتربية وما ينطوى تحتها من الأهداف النوعية :

من الطبيعى أن يكون لأى نظام تعليمى أهدافاً معينة وهى تحدد فى مجموعها ما يجب أن يتعلمه التلاميذ وسبل تعليمه وبناء على ذلك يتم إعداد المواد التعليمية والكتب المدرسية، وبذلك يمكن القول أن الأهداف العامة للتربية لأى نظام تعليمى تعكس الاتجاه السياسى الذى يتبناه المجتمع ويلتزم به ، ومن أمثلة هذه النوعية من الأهداف :

١ - إتاحة الفرص المتكافئة للجميع للتعلم .

- ٢ الإعداد للحياة .
- ٣ رفع مستوى التحصيل .
- ٤ دعم التكامل الإجتماعي .
- ٥ جعل الحياة المدرسية مجالا للإستمتاع والخبرات السارة .
  - ٦ تعليم التلاميذ كيف يفكرون .
  - ٧ إعداد القوى العاملة المدربة .

إن هذه النوعية من الأهداف وإن كانت تعبر عن الاتجاه العام للدولة أو سلطاتها التربوية إلا أنها لاتصف سوى الصورة العامـة للعمل التربوي وما يجب الالتزام به في عملية التربية ، ولذلك نجد أن العامــلين في مشروعات تقويم المناهج وتطويرها مطالبون بمتحليل مثل تلك الأهداف لإسمتخراج الأهداف النوعية لمختلف المناهج المدرسية وذلك لتعرف ما يجب تعليمه وإنتاج المواد التعليمية اللازمة لهذا الغرض، وقد يشارك في هذه المرحلة المعلمون والموجهون والهيئات المسئولة عن برامج تدريب المعلسمين وهنا يجب أن يكون المشاركون في عملية التقويم والتطوير على دراية كاملة بدواعي أو مبررات التطويس، فقد تكون تلك الدواعسي ذات طابع سيساى أو علمي أو تربوي أو خليطاً من هـذا كله إذ أن هذا الأمر سينعكس بالضسرورة على اتجاهات الـتطوير ومضـمون المنهج ومـا يجرى من تفـاعلات بين عناصره وعمـلياته التخطيـطية والتنفيذيـة التي سبقت الإشارة إليـها ، ويلاحظ أن العمل في هذه المرحلة يشبه إلى حد كبير بداية العمل في تخطيط أي منهج مدرسي، ولعل الفرق الوحيد بين العمليتين هـو أن العمل فـي تقويم المنـاهج وتطوريها لا يبدأ من فراغ إذ أنه يبدأ من شيء موجود بالفعل ويتم تنفيذه على المستوى المـــدرسي وتظهر الحاجة إلـــي مراجعته وتقويمـــه وتطويره، بينمـــا في الحالة الأولى أي مرحلة تخطيط المنهج يلاحظ أن العمل يبدأ مـن تصور جديد في إطار فلسفة جديدة تنعكس على نموذج جديد للمنهج ، وعندئمذ تبدأ كافة العمليات

التخطيطية الأخرى للمنهج، على أنه فى الحالتين تجرى دراسة واعية دقيقة للأهداف العامة للمتربية لنفس الغرض وهو التوصل إلى الأهداف النوعية الخاصة بكل مجال دراسى ، وما تجدر الإشارة إليه فى هذا المجال هو أن العمل فى المرحلتين يعتمد على عمليات تخطيطية تخضع لعمليات التقويم المستمر التى تستهدف للتوصل إلى عمل علمى .

# ثانيا: التقويم في مراحل التخطيط

وهو يهدف المراجعة الدائمة والتعديل المستمر إلى أن يشعر القائمون على أمر تطوير المنهج أن الأهداف التعليمنية والمحتوى وطرق التدريس وغيرها من عناصر المنهج التى تم تخطيطها تعبر بصدق عن الأهداف العامة ، وعلى الرغم من أن هذا الأمر لا يمكن التوصل إليه بصورة كاملة أو دقيقة إلا من خلال مرحلة التجريب والممارسة الميدانية، إلا أنه يمكن للقائمين على عملية التطوير أن يصلوا من خلال مايجرى من عمليات تقويمية في أثناء التخطيط إلى تصور مبدئي لمدى نجاحهم في اختيار المحتوى وإعداد المواد التعليمية اللازمة والتنظيم والتتابع للخبرات التي يحتويها المنهج، الأمر الذي يقلل من العوامل الفشل ويوفر الوقت والجهد، وأول الأمور التي تخرف آراء خبراء غير أولئك الذين اشتركوا في تحديدها وصياغتها، والمعايير التي يمكن استخدامها في هذا الشأن هي :

- ١ ارتباط الأهداف التعليمية بالأهداف العامة .
  - ٢ حددت بدقة ووضوح .
- ٣ مناسبة للمستوى التعليمي والعقلي للتلاميذ .
- ٤ هامة وتـؤدى إلى مزيد مـن التعلم فـى المستويات الـتالية أو فـى مجالات
   دراسية أخرى .

وللتوصل إلى قرار بهذا الشأن تستخدم عادة جداول خاصة لتعرف آراء الخبراء بشأن الأهداف التعليمية ، والجدول التالي يعد مثالاً لها :

الأهمية	المناسبة	الدقة والوضوح	الإرتباط بالأهداف العامة	,
1	1	1	1	خبراء في المناهج .
1	1	√ /		خبراء علم النفس التربوي .
1		√	√	خبراء الإجتماع التربوى .
1	√ √	√	√	خبراء المادة .
	<u></u>	1	√ .	خبراء الإدارة التربوية .
1	1	1	√	خبراء تقويم المناهج .
1	1	1	1	المعلمون .

شکل رقم (۳۷)

ويخضع المحتوى الذى يتم اختياره في مرحلة التخطيط للتقويم أيضاً فقد يكون المحتوى المختار من مجال واحد أو مجالين أو أكثر ، وهذا الأمر يتوقف على نوع الأهداف التي يرجى تحقيقها ، وفي جميع الحالات يسحتاج القائمون بعملية التطوير إلى الدليل العلمي الذي يؤكد لهم صدق اختيارهم للمحتوى من مجال أو أكثر، وهذا الأمر يتم على أساس عدة معايير :

- ١ مدى الإتصال بين الأهداف والمحتوى المختار .
  - ٢ مدى حداثة المحتوى المختار .
- ٣ مدى الإتصال بين المحتوى والمتعلم وبيئته التي يعيش فيها .

- ٤ مدى الإتصال بين المحتوى وخبرات المتعلم وبيئته .
  - ٥ مدى التوازن في جوانب المحتوى المختار .
    - ٦ مدى سلامة البنية التنظيمية للمحتوى .

ويتم استخدام تلك المعايير في صورة استفتاءات يجيب عنها الخبراء المعنيون بالمحتوى المختار، ويفضل في هذه الحالة أن تتم الإجابة عن أسئلة الاستبيان في إطار مناقشات بين الخبراء لإصدار الأحكام على المحتوى في إطار تلك المعايير المختارة، والجدول الستالي بين تلك المعايير ونوعية الخبرات وأدوات الستقويم ونوع الاستجابات المطلوبة.

نوع الاستجابات المطلوبة	أداة التقويم	الحنبراء المشاركون	المعاييس
نعم أو لا	الإستفتاء	خبراء المناهج - خبراء المادة-	الاتصال بالأهداف
	استجابات محدودة	معلمون ذوى خبرة	
نعم أولا إستجابات	إستفتاء على عناصر	خبراء المادة	الحداثة
حرة مع التصحيح .	المحتوى		
الترتيب - تحديد	قوائم تحليل.	خبراء في علم النفس التربوي .	الإنصال بالمتعلم
مواطن الضعف-		معلم المعلم معلمون ذوى خبرة	وبيئته
تقديم البدائل .			
نعم أو لا مع	تحديد أوجه التعليم	خبراء مادة - خبراء في علم	التوازن
التعليق والمقترحاب.	وأوجه النشاط التى	النفس- خبراء مناهج- معلمون	
	يقوم بها المتعلم .	ذوی خبرة	
			النية التنظيسة

وإذا كانت الأهداف التعليمية والمحتوى يخضعان لعملية التقويم في مراحل التخطيط لتطوير المنهج، فإن ذلك يستتبع عادة - بتقويم عملية التدريس المرتبطة بهما (Teaching Learning Strategies) والمقصود بذلك هو تعرف مدى قدرة المعلم على تدريس المحتوى المختار، وهناك بعض المشروعات التي لاتجرى هذه العملية حيث تترك الحرية كاملة للمعلم لاختيار الاستراتيجية التدريسية المناسبة، وهناك أيضاً مشروعات جديدة تقتضى تمكن المعلم من مهارات وممارسات جديدة، وهنا تصبح عملية التقويم أساسية إذ لابد من المتأكد من توافر الإمكانات اللازمة لعملية التنفيذ، بالإضافة إلى قدرة المعلم على ذلك، والمقصود بقدرة المعلم هنا هو أن يكون متمكناً من الكفايات اللازمة لذلك، إذ أن تطوير منهج ما لايعنى مجرد تطوير المحتوى أو تنظيمه، ولكنه يعنى إلى جانب ذلك التأكد من إمكانية التنفيذ من خلال استراتيجيات معينة يتم وضعها نظرياً في البداية ولايمكن إصدار قرار في هذا الشأن دون جمع بيانات ومعلومات من الميدان ، ولا يغيب عن بال المطورين في هذا الشأن كلفة كل استراتيجية من الاستراتيجيات المقترحة، وتستخدم في هذا الشأن عادة ثلاثة معايير أساسية هي :

- ١ مدى الفعالية والاقتصاد الذى تحققه كل استراتيجية .
  - ٢ مدى القابلية للإستخدام في الفصل الدراسي .
    - ٣ مدى كفاية المعلم لاستخدام كل استراتيجية .

وتخضع المواد التعليمية أيضاً لعملية التقويم في مرحلة التخطيط للتطوير فهناك الكتب المدرسية ومواد التعلم الذاتي والقراءات الإضافية والبرامج التليفزيونية والشرائح والأفلام والتسجيلات المصوتية والحقائب المتعليمية، وتلك المواد التعليمية تخضع في اختيارها وإعدادها لما يقرره فريق المطورين في مرحلة إعداد الأهداف وتحديد المحتوى والاستراتيجيات التذريسية، ومهما كانت الصورة النهائية للمواد التعليمية فهي تخضع لعملية التقويم باستخدام المعايير الآتية :

- ١ مدى الإتصال بين محتوى المواد التعليمية والأهداف التعليمية .
  - ٢ مدى صدق محتوى المواد التعليمية وثباته .
  - ٣ مدى مراعاة التنظيم المنطقى في محتوى المواد التعليمية.
    - ٤ مدى مراعاة الأسس النفسية للمتعلم .
    - ٥ مدى ملاءمة الأسس النفسية للمتعلم .
    - ٦ مدى ملاءمة اللغة والرسوم والتوضيحات المستخدمة .
      - ٧ مدى توافر فرص التعزيز للمتعلم .
      - ٨ مدى الاهتمام بعمليات الفهم والتفكير الناقد .

وإلى جانب تلك المعايير ، هناك نوعية أخرى من المعايير التى تستخدمها بعض مراكز بحوث تقويم المناهج وتطويرها وهى متعلقة بالنواحى الاقتصادية للمشروع مثل حجم الوحدات الدراسية وكلفتها ومدى سهولة تناولها وغير ذلك من النواحى التى تعد من عوامل النجاح أو الفشل للمنهج المطور ويشارك فى تقويم هذه الناحية عادة عدد من المعلمين إلى جانب خبراء المادة والمناهج وعلم النفس التربوى وخبراء إنتاج المواد التعليمية .

## ثالثا: التجريب الأولى للمواد التعليمية والطرق ومراجعتها:

وهذه المرحلة لاتبدأ إلا حيث ما يتم التوصل إلى مرحلة إنتاج المواد التعليمية وعندئذ تبدأ مرحلة التجريب الأولى ، وهى تتم عادة فى عدد محدود من المدارس والفصول، والغرض منها هو التأكد من صلاحية المنهج المطور وإجراء التعديلات اللازمة الحتى تكشف عنها التجربة الميدانية ، فحينما يضع المطورون الأهداف ويختارون المحتوى والطرق يكونوا فى موقف لايملكون فيه الدليل العلمى على سلامة تصوراتهم وعلى إمكانية نجاح المعلم فى التنفيذ وعلى قابلية المنهج المطور لتحقيق ماحدد له من الأهداف ، ومن ثم فإن السبيل الوحيد لذلك هو ما تكشف

عنه التجربة الميدانية الأولية ، وهذا الأمر هو مايطلق علهي عملية التقويم البنائي Formative Evaluation وهي تعنى أن تشير علمية التقويم ومواز مع عمليات المنتهج سواء كان في مرحلة التخطيط والبناء أو في مرحلة التطوير ويحتاج المختصون في هذا الشأن عادة إلى الأدلة التي يتم بمقتضاهات التغيير أو المراجعة وكذلك الأدلة التي يتم على أساسها قبول المنهج في صورته الجديدة المطورة، ومصادر هذه الأدلة هي اراء الخبراء والمعلمين والمشرفين التربويين والتلاميذ الذين اشتركوا في التجريب الأولى ، ومن المصادر الأساسية في هذا الشأن أيضاً ما يكن جمعه من بيانات ومعلومات عهن الممارسات الميدانية ، وهو الأمر المذي يتم التوصل إليه عادة عن طريق بطاقات الملاحظة المباشرة، والمصدر الثالث لتلك الأدلة هو العبائد من تنفيذ المنهج، أي نوع التعلم المذي يتم تحقيقه من خلال تنفيذ المنهج، وهذا المصدر يعد في الحقيقة المصدر الرئيسي أو المعيار الحقيقي لنجاح المنهج وخاصة إذا ماقورن في إطار الأهداف الـتي تسبق تحديدها والأدلة التي تم الحصول عليها من هذا المصدر تكون على درجة متميزة من الصدق بحيث يكن في ضوء منها دعم الأدلة التي تم الحصول عليها من المصدريين الآخرين أو استبعاد بعضها.

## رابعا: التجريب على نطاق واسع

وهذه المرحلة تبدأ حينما يتم التوصل في المرحلة السابقة إلى الصورة المطورة للمنهج والتي تعنى أن المبادىء والأسس النظرية التي بدأ منها المطورون وكانت موضع اعتبارهم في أثناء عملية التخطيط قابلة للتطبيق الميداني ويمكن أن تؤدى إلى نتائج طيبة في إطار الأهداف التي سبق تحديدها، وعندئذ تبدأ مرحلة جديدة قبل إصدار القرار المنهائي بصلاحية المنهج للتعميم ، والهدف الأساسي من مرحلة التجريب على نطاق واسع هو التعامل مع المشكلات التي لم تبحث والتي لم يتم التوصل إلى حلول لها خلال مرحلة المتجريب الأولى ، ذلك أن التجريب الموسع لمنهج مطور في إطار نظام تربوى جديد يكشف عادة عن مشكلات لا تظهر خلال

المرحلة الأولى من التجريب ، ولذلك فمن الضروري بمكان أن تبدأ عملية تجريب موسعة حيث الظروف التي تتشابه مع المجال العام الذي سيتم فيه تنفيذ المنهج وتعميمه، وتختلف مرحلة التجريب في هذه المرحلة عن التجريب في المرحلة السابقة في عدة نـواحي ، وتعتبر طرق التقويم إحدى نواحــي الإختلاف الأساسية بين المرحلتين وخاصة من حيث العينات ونسوع المادة التي يسعى إليها الباحثون وكذا التصميم التجريبي للمنهج المطور ، هذا بالإضافة إلى أن المواد التعمليمية التي يتم إستخدامها في هذه المرحلة تكون قد تمت مراجعتها وتطويرها نتيجة للتجريب الأولى، كما تتميز هــذه المرحلة بظهور مشكلة أساسية تــخضع عادة للدراسة وهي المشكلة المستعلقة بإنتاج المسواد التعليمية علمي مدى واسع يكفى التجربة الموسعة، بالإضافة إلى المشكلات المتعلقة بتكلفة الأدوات والأجهزة التي يحتاج إليها المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج، ومن المشكلات التي تظهر عادة في هذه المرحلة مشكلة النمظ الاتبصال (Communication Pattern) فحينما يختار المعلمون , للإشتراك في مرحلة التجريب الأولى يراعي فيهم مستوى معين من الاهتمام بالتجربة بل وكثيراً مايكونوا أكثر ميلا لنجاح التجربة، كما يكونوا عادة على اتصال وثيق بالفريق الذي شارك في عملية التخطيط من خلال الاجتماعات والمناقشات إلتي تجرى في أثناء التحريب ، بينما يلاحظ أن هذا النمط الاتصالي بين المعلمين والفريق يختلف عنه في إطار مرحلة التجريب الموسع إذ يزداد عدد المدارس والفصول المدرسية وبالتالي عدد المعلمين ، ومن هنا يأخذ السنمط الاتصالى صورة مختلفة إذ أنه يغلب عليه الطابع الرسمى في مقابل العلاقات البسيطة المتحررة والمباشرة في المرحلة الأولِي ، هذا بالإضافة إلى ظاهرة تدخل الخبراء في عملية التجريب في المرحلتين ، وهي ما يطلق عليها :

(Intervention Versus. Non Intervention)

ونعنى بها مستوى تـدخل الخبراء في مجـرى عملية التـجريب ، فهم يتـابعون عملية تجريب المنهج في المرحلة الأولـي عن قرب وبصورة مباشرة كما أنهم يجرون

من التعديلات والستبديلات المناسبة التي يرون أنها ضرورية لتطوير المنهج في أثناء التجريب، وهذا المستوى من التدخل لايتاح لهم في مرحلة التجريب الموسعة، وبذلك فإن هذه المرحلة من التجريب تتمخض عن نواحي الضعف واقتراح برنامج للتعديل والتطوير في إطار نتائج عملية التقويم البنائية ، كما أنها تتمخض أيضاً عن تحديداً دقيق للظروف والسروط الواجب توافرها للتنفيذ الناجح للمنهج المطور ، وهذه الظروف والشروط قد تكون متعلقة بالمتعلمين أو المعلمين أو أسلوب تنظيم الفصل الدراسي أو توافر أجهزة خاصة أو أنشطة تعليمية معينة .

## خامسا: التقويم في مرحلة التعميم Summative Evaluation :

لايصل المنهج إلى مرحلة التعميم إلا حينما يتم التوصل إلى إنتاج الصورة النهائية لمه والتي يعتبرها الخبراء مناسبة للمستوى التعليمي الذي أعد من أجله ، ومن أهم المشكلات التي تواجه الخبراء في هذه المرحلة مشكلة فهم المعلمين للمنهج وثقتهم بأنفسهم بالقدر الذي يوهلهم للقيام بأعباء المنهج المطور، والسؤال الذي يواجه المطورين عادة في هذا الشأن هو : كيف يتم التقويم في هذه المرحلة؟ إن هذه العصلية تختلف من موقف إلى آخر ففريق التطوير في مراكز المبحوث يقومون بالتيقويم المستمر بأنفسهم كما أنهم قد لايقومون به مباشرة وإنما يضعون التوجيهات اللازمة لعملية التقويم التي يقوم بها خبراء التيقويم في المرحلتين السابقتين، وقد يشترك في بعض جوانب العمل التقويمي في هذه المرحلة بعض الأفراد الذين لايملكون خبرات الخبراء ومهاراتهم، ولكن الشيد الضروري في هذه المرحلة هو أن يكون من بين العاملين أحد خبراء التقويم والذي يحب أن يكون المرحلة وعرضها وتلخيصها ووضع نظام منطقي يجمع المادة الضرورية والاتصال والأدلة وعرضها وتلخيصها ووضع نظام منطقي يجمع المادة الضرورية والاتصال المدائم بمن في يدهم الصلاحية لإتخذا القرارات الخاصة بتطوير المنهج وفي هذا المدال لابد من توافر معلومات حول الجوانب الآتية :

- ١ -- المادة الدراسية .
- ٢ الخصائص الواجب توافرها لدى المتعلم واللازمة للبدء في دراسة المنهج .
- ٣ الخصائص الواجب توافرها لدى المعلم واللازمة للبدء في دراسة المنهج .
- ٤ المسلمات الأساسية التـــى قام عليها المنهج وخاصة فيما يتعــلق بالعلاقة بني عمليتى التدريس والتعلم .
  - ٥ المستويات المختلفة للأهداف التي يرجى تحقيقها من تنفيذ المنهج .
    - ٦ العمليات الإدارية اللازمة لتنفيذ المنهج .
    - ٧ الأنشطة المصاحبة للمنهج بصورة تفصيلية .
- ٨ المواد التعليمية المستخدمة من كتب وأوراق العمل والوسائل التعليمية والمعامل والأجهزة .
- ٩ العمليات التنظيمية الضرورية لتنفيذ المنهج مثل عامل الزمن والشروط
   اللازمة للمارسة الأنشط وتقومي المواد التعليمية .
- ١٠ طرق تنفيذ المنهج وذلك باقتراح طرق التدريس وبيان أدوار المعلم في
   هذا الشأن .
  - ١١ إجراءات التقويم النهائي للمنهج .

ويعتمد توافر تلك المعلومات بالدرجة الأولى على الدراسة العميقة للوثائق الأولى لعملية تخطيط المنهج وتطويره والمناقشات التي تجرى بين أعضاء فريق العمل من الخبرآء والمعلومات التي تم الحبصول عليها من المراحل المبكرة للتجريب والمناقشات مع المعلمين ومقارنة المنهج بالمناهج الأخرى ، وتستخدم في هذا الصدد جداول خاصة يعد الجدول التالى نموذجاً لها :

ويلاحظ من هذا الجدول أن المعلومات المطلوبة من كافة المصادر ترتبط ببعضها

إرتباطاً وثيقاً ، وهي تستهدف في النهاية التوصل إلى حكم صادق على مدى فعالية المنهج ومدى اتفاقه مع الفكر أو النظرية الأساسية التي استند إليها الخبراء في العمليات التخطيطية والتنفيذية السابقة على هذه المرحلة .

(٢)	(٥) الدعم المطلوب	(٤) المارسا <i>ت</i>	(٣)	(۲) مدی اقتناع	(١)	المعلومات المطلوبة
معايير الفعالية	الدعم المطلوب من السلطات التربوية		أدوار المعلم	( )	الأمداف	مصادر المعلومات
	الربويد					المواد المطبوعة
						وثائق الخبراء
						مناقشات الخبراء نتائج التقويم البنائي
						مناقشات المعلمين في
						مرحلة التجريب الأولى نتائج المقارنة مع المناهج
						الأخرى .

شکل رقم (۳۹)

ويلاحظ أنه فى أثناء هذه المرحلة يتم الكشف عن مدى حاجة المعليم العاملين إلى التدريب الإضافى حيث أنه قبل مرحلة التعميم تعد لهم برامج تدريبية تتفق مع طبيعة المنهج الجديد، ومع ذلك فإنه كثيراً ما تظهر نواحى قصور فى الأداء لدى المعلمين، ومن ثم يقرر الخبراء ما يرونه ضرورياً من البرامج التدريبية وقد يرتبط بذلك أيضاً برامج تدريبية أخرى للمستويات الإشرافية الأخرى ذات الصلة بعمليات المنهج التنفيذية، هذا كما تكشف هذه المرحلة عما قد يوجد من قصور فى الإمكانات فى المدارس التى ينفذ فيها المنهج. كما تبين العلاقة بين المنهج ومختلف الهيئات الإمتحانية التى تخضع لها مختلف المدارس، ومن ثم تقترح السبل التى يكن من خلالها تذليل كافة العقبات التى ربما تحول دون تحقيق ما حدد للمنهج من الأهداف على أن ما يهمنا فى هذا المجال هو النواحى التى تهتم بها برامج تدريب المعلم وهى تهتم عادة بما يلى:

١- زيادة حصيلتهم من المعارف إلى جانب إكسابهم الخبرات بالعمل وتخطيط
 الأنشطة.

٢- فهم الأهداف المحددة والعلاقة بسينها من ناحية والخبرات التعليمية التى يحتويها المنهج من ناحية أخرى.

٣ـ فهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم وهو بصدد تنفيذ المنهج، وأسس تنظيم الفصل الدراسي وأنواع التفاعلات التي يجب أن تقوم بينه وبين تلاميذه.

- ٤\_ تدريبهم على كيفية تقويم مستويات تقدم المتعلمين.
- ٥\_ إكسابهم المهارات والاتجاهات نحو نموهم العلمي والمهني المستمر.

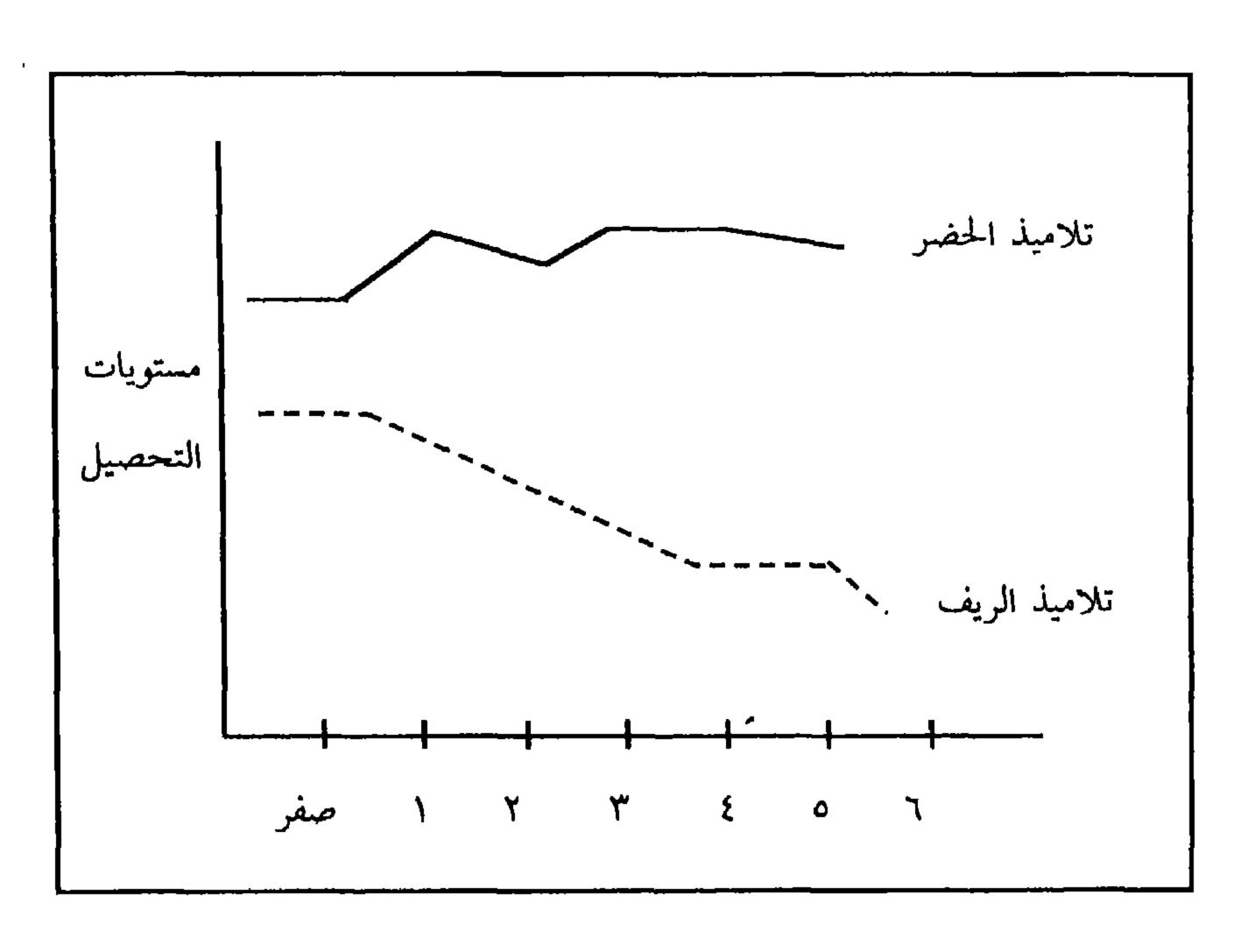
على أن هذه النواحى ليست كلها ضرورية فى جميع البرامج التدريبية، إذ أن تحديد مضمون كل برنامج يعتمد على النتائج لتى يتم التوصل إليها من عملية التقويم فى هذه المرحلة، وبذلك قد تبدأ البرامج بصورة موازية لمرحلة التجريب الأولى أو لمرحلة التجريب الموسع أو فى أثناء عملية التقويم المصاحب لعملية

التصميم أو بعدها، ومن ثم يمكن المقول إن عملية التقويم ليست عملية نهائية ولكنها عملية مستمرة باستمرار العمل في عمليات المنهج سواء التخطيطية أو التنفيذية، وكلها تستهدف دائماً رفع أداء مستوى المعلم ليكون قادراً على تقديم الأداء الأفضل في سبيل تحقيق أهداف المنهج المطور ويتم الحكم عادة على مدي فعالية برامج تدريب المعلمين في ضوء حصيلة المتعلم مقارنة بالأهداف المرغوب فيها.

## سادساً: الضبط النوعى للمنهج المطور:

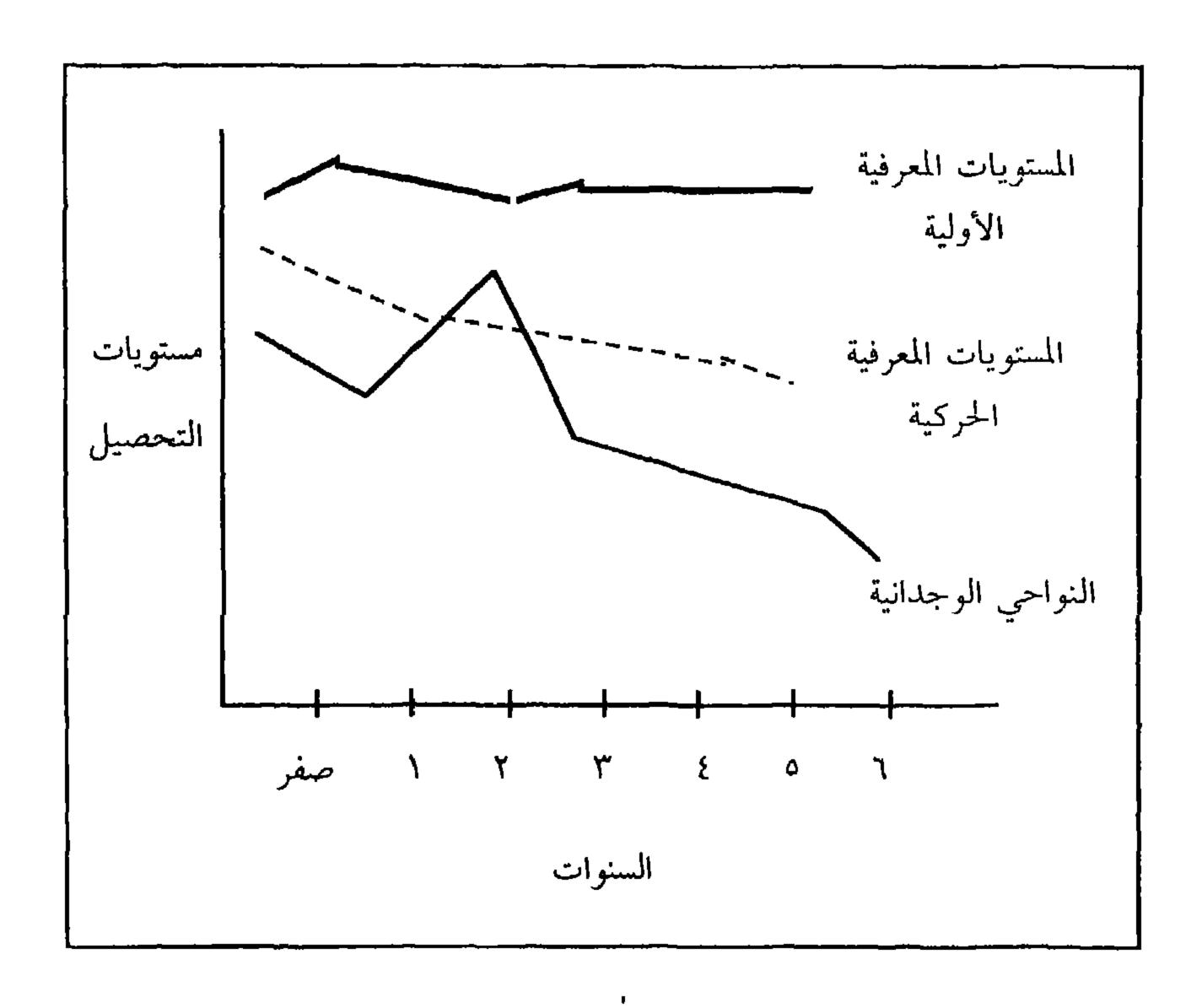
لعلمه قد لوحظ مما سبق أن هناك عمليتين تقويمتين أساسيتين، هما مرحلة التقويم البنائى ومرحلة التقويم النهائى، وأن مرحلة التقويم البنائى تهدف إلى تجريب المواد التعليمية والـطرق المطورة بصورتها الأولية، وأن تلك المواد والطــرق تتم مراجعتها وتطويرهــا بحيث تأخذ صــورة أخرى أكثر ضبطــاً، وأن مرحلة التقــويم تهدف في جملتها إلى تقدير الـقيمة الحقيقية للمنهج المطور من حيث نـوعيته ومدى فعاليته، وفي ضوء ذلك تجرى مسرحلة تطوير تالية، أي أن مسرحلة الضبط النوعي لسلمنهج المطور تتم بناء على المعلومات والبيانات والأدلة المستخلصة من نتائج مرحلة التقويم النهائي، وتنبع الحاجة إلى الضبط النوعي للمنهج عادة من التفاعلات التي تجرى بين المنهج ذاتمه وكيفيمة استخمدام المغلمين والتملاميذ له فسى الميدان والمظروف والضوابط السائدة في أثناء تنفيله، ومن ثم عملية تطوير المنهج لا تنتهلي بإنتهاء مرحلة التقويم البنائي ولكنها تستمر باستمسرار المنهج في ميدان العمل التربوي، وفي ضوء ذلك فإن الضبط السنوعي للمنهج المطور يأتي.عادة في المرحلة النهائية، والعمل فسي هذه المرحلة معمني بالدرجة الأولى بالقامة الدليل عملي فعالية الممنهج المطور في فترة زمنية معينة بالنسبة لجموع المتعلمين الذين أتيحت لهم فرص دراسة ذلك المنهج وترجع أهمية والتجريب الموسع، كما ينصبح المعلمون مندركين لأدوارهم بوضوح، وفي نفس الوقت يرى الخبراء أن إثبات فعالية المنهج المطور في هاتين المرحــلتين إلا أنه حينما يــصبح جزءاً من النظــام التربوى تقل فعالــيته، وقد

يرجع هذا الأمر إلى ظهور عوامل سلبية متعلقة بالمتعلم أو المعلم أو الإمكانات المتاحة أو الظروف البيئية، تؤدى بمرور الزمن إلى تناقص فى الاهتمام أو الدافعية نحو الإقبال على تنفيذ المنهج أو على الأقل فى بعض جوانبه، وفى هذه الحالة يقال إن «المنهج يعانى من التدهور»، وقد يصل المنهج إلى هذه الحالة بين فئة معينة من التلاميذ أو فى بيئة معينة دون البيئات الأخرى، بمعنى أنه قد يصل إلى هذه الحالة فى إحدى أو بعض المناطق الريفية على سبيل المثال، بينما نفس المنهج يظل على مستوى عال من الفعالية فى المناطق الحضرية، والشكل التالى يوضح هذه الفكرة.



وكما أن حالة التدهور هذه قد يتعرض لها المنهج في قطاع أو فئة ما، مما قد يؤدي إلى تناقص في مستوى فعاليته، فقد يتعرض أيضا لنفس الحالة في ناحية أو أخري من مخرجات العملية التعليمية، فقد يظل المنهج على نفس مستوى الفعالية التي كشفت عنها مرحلتي التجريب الأولى والموسع في بعض النمو المعرفي، وقد

لا يظل كذلك بالنسبة لنواحي النمو المعرفي المركبة وكذا في النواحي الوجدانية، والشكل التالى يوضح هذه الفكرة.



ومهما كانت درجة التدهور أو موضعه فإن العمل في مرحلة الضبط النوعي للمنهج تعنى دراسة تبعية تحليلية للمنهج على محور زمني في قطاعات مختلفة لتعرف ما إذا كان المنهج لا يزال على مستوى الفعالية الذي ظهر في مراحل التجريب، أم أن ذلك المستوى بدأ في التراجع، ومن خلال ذلك فإن من يتحملون مسئولية العمل في هذه المرحلة يجب أن يضعوا في اعتبارهم النواحي الآتة:

١ ـ أنه ليس من المفترض أن يظل المنهج على نفس الدرجة من الفعالية التي أنبتتها التجارب السابقة، حيث أن المنهج يطبق في ظروف دائمة التغيير.

٢ ـ أن يكونوا قادرين علي تحديد المواضع والأسباب المسئولية عن ظاهرة التدهور، وذلك من خلال جمع المعلومات والأدلة والبيانات بأسلوب دقيق، وبعبارة أخري يصلون إلي الإجابة الدقيقة للسؤال التالي:

ما الظروف والعوامل التي يمكن أن تقلل من مستوي فعالية المنهج؟

٣ - حينما يتم التوصل إلي مواضع القصور وأسباب تلك الظاهرة يجب اتخاذ الإجراءات اللازمة للعلاج والبدء علي الفور في تجريب سبل العلاج، وهم في هذا الشأن لا يتخذون القرار بشأن تطوير المنهج وإنما يقدمون البيانات والمعلومات والأدلة ويقترحون سبل العلاج التي أثبتت التجربة فعاليتها إلي الفريق المسئول عن تطوير المنهج، وهذا يعني أن فريق الضبط النوعي للمنهج يجب أن يكون علي صلة مستمرة بفريق التطوير، وقد يجد فريق التقويم أن حالة التدهور ترجع إلي سلسلة من الفشل في التطبيق أو إلي تغيرات في الخلفيات الإجتماعية أو الثقافية أو النفسية في المتعلمين الذين يدرسون المنهج، وقد ترجع حالة التدهور الي خليط من هذا وذاك، ومن ثم فإن المعمل في هذه المرحلة يحتاج إلي وقت وجهد ومال كثير، ولذلك يلاحظ أن العديد من مراكز بحوث تطوير المناهج تعتبر عملية تقويم مراحل المتجريب والتطبيق العام، ولعل هذا الأمر يرجع الي طبيعة النظوير أو في مراحل المتجريب والتطبيق العام، ولعل هذا الأمر يرجع الي طبيعة النظرة إلي المناهج الدراسية من حيث هي إلتي تعكس الصورة التي يرجوها المجتمع لأبنائه، وبالتالي فهي تعتبر أن ما يبذل من وقت أو جهد أو مال مهما بلغت قيمته ليس من قبيل الفاقد، إذ أنه متعلق بحاضر ومستقبل المجتمع كله.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن عملية تقويم المنهج وتطويره لا تختلف في جوهرها عن جوهر العمليات التخطيطية والتنفيذية للمنهج، وأنه بقدر علمية إجراءات العمل في هذا المجال بقدر ما تكون كفاءة المناهج المدرسية كما يتضح أن عملية التقويم والتطوير يقع فعلها علي كافة عناصر أو مكونات المنهج، بل ولعلنا لا نغالي إذا قلنا أن فعل التقويم والتطوير إذا ما وقع علي جانب أو عنصر من

عناصر المنهج دون العناصر الأخري فإن ذلك سيؤدي في الغالب إلي أخطاء عند التطبيق، وتزداد خيطورة هذا الأمر إذا ما انتقل المنهج من مرحلة التجريب الأولي إلي مرحلة التعميم، وبالتالي فان عملية التقويم والتطوير في هذه الحالة لا تكون سوي عملية شكلية لا قيمة لها، هذا فضلا عن أن الانفصال أو العزلة بين النظرية أو الفكر من ناحية والتطبيق والممارسة من ناحية أخري غالباً ما يزيد من احتمالات الفشل في مرحلتي التقويم والتطوير، وعندئذ تصبح المسألة مجرد شعارات ترفع ومقولات تردد دون أن يكون لها انعكاس حقيقي علي الممارسات العملية في هذا المجال، علي أن العمل في هذا المجال سواء في عمليات تخطيط المناهج أو تقويها أو تطويرها يعتمد كلية علي مدي النجاح في الحصول علي المعلومات والبيانات والأدلة التي تكشف عن نواحي القوة والضعف الذي سنعرض له بشئ من التفصيل في الفصل التالي.



تطوير المناهج وتنمية تدرات المتعلم

تتجه الدول والحكومات إلى الأهتمام المتزايد بالتعليم التزاما بما يسمي بنظرية رأس المال البشري، ومع أن ربع الكبار من سكان العالم يعانون حتى الآن من داء الأمية إلا أن عددهم آخذ في الهبوط، فهناك واحد من كل خمسة أشخاص في العالم أما تلميذ أو طالب أو معلم في مؤسسة للتعليم النظامي، وإلى جانب ذلك فهناك توسع علي الصعيد العالمي لفترة التعليم الالزامي، إضافة إلى توفير طائفة من أشكال التعليم العام والفني والمهني في الصفوف العليا.

وإذا كان التعليم يعبر في جوهره عن رؤية جــديدة لمسارات العملية التربوية فهي تستهدف بناءً مغايراً للبشر من أجل أدوار جديدة في عالم متغير.

ويمكن القول بإيجاز أن فكرة التعليم الأساسي على سبيل المثال كمظهر من مظاهر التجديد التربوي تعد اطاراً لسياسة تربوية أو فكرا تربويا موجها لكافة العمليات التالية بما في ذلك المناهج الدراسية، وينطبق على هذا الفكر أو السياسة التعليمية مسلمة شائعة في المجال التربوي، وهي أن وضوح أبعاد الفكر أو السياسة التعليمية في عقول القيادات التربوية ومخططي البرامج والمديرين وخبراء المناهج، عما يساعد على الضبط العلمي والالتزام في كل العمليات والاجراءات التالية.

وهكذا فإن التعليم كفكر أو كإطار عام لسياسة تربوية يعني:

1) نظرة جديدة إلى عملية التربية في عصر المعلومات حيث تحرر البشر من قيود المكان والزمان، وبالتالي فإن قطاع التربية لابد أن يستجيب وأن يعد الأبناء من أجل هذا التغير غير المتوقع، ولكن هل يمكن أن تنقل المعلومات إلى عقول الأبناء على اطلاقها بلا حدود؟ لا . . . أن المعلومات في تزايدها الملهل وتراكمها الذي لم تعهده البشرية من قبل يعني الحاجة إلى مساعدة الأبناء على اكتساب المفاهيم الأساسية التي تعتبرها مفاتيح النظم المعرفية، وبالتالي فإن خبراء المناهج في حاجة إلى رؤي واضحة المبني المعرفية لكل مجال يخططون لمناهجة في صفوف المتعليم الأساسي، حتى إذا ما رتيحت الفرصة لحريجي المتعليم للتدرج في أنواع المتعليم الأساسي، حتى إذا ما رتيحت الفرصة لحريجي المتعليم للتدرج في أنواع المتعليم

استطاع أن يستكمل منظومة المفاهيم في كل المجالات التي يدرسها. والمفاهيم علي هذا النحو هي مفاتيح للمعرفة يستطيع الفرد إذا تمكن منها أن يتعامل مع العلم وأن يبخطو خطوات واسعة دون حاجة إلي البقاء علي مقاعد الدراسة لسنوات طويله قد تعجز امكانات الدول عن توفيرها أو تجملها.

Y) يعني التعليم بالبنية الوجدانية للمتعلم، فكما أنه يعني بأساسيات المعرفة أو مفاتيحها، يعني أيضا بالتركيبة الوجدانية بكل ما تشملة من اهتمامات وميول واتجاهات ووعي وقيم وتذوق وتقدير، إذ أن هله الجانب هو بمثابة موجهات أو محركات للسلوك، ومن ثم فإنه لا يكفي علي الاطلاق أن نمد الأبناء بحقائق ومعارف مستمدة من بني معرفية معينة دون أن يكون هناك أي تصور علمي لكيفية احداث التأثير الكافي علي البنية الوجدانية لهم، فهذه المعرفة أيا كان نوعها ومستواها لابد أن تكون لها قوة تأثير كافية بحيث تترك بصماتها علي هذا الجانب الهام لذي الفرد، وهكذا يكون التواصل بين الجوانب المعرفية والوجدانية وهو أمر قلما يلقي العناية المقصودة.

ويرجين اهتمام التعليم الأساسي كفكرة وكإجراءات تربوية بهذا الجانب إلي أن من ينتهون من المداسة في صفوف مرحلة التعليم الأساسي من المفترض أنهم سينضمون إلي هياكل العمالة من أجل المشاركة في الانتاج أو الاستمرار في الدراسة في التعليم الثانوي أو الهني أو المهني، وفي هذه الحالة تبدو الحاجة الماسة إلي تكوين محركات أو مضامين وجدانية من شأنها أن تحدث نوعا من المضبط لسلوك الفرد، فهو علي سبيل المثال لابد أن يتكون لدية الميل والاهتمام بالعلم، ولابد له من اتجاهات موجبه نحو العمل والنظام والدقة والانتاج وغيرها، ولابد له من اتجاهات موجبه نحو العمل والنظام والدقة والانتاج وغيرها، ولابد أيضا من مستوي راق من القيم مثل الايمان والانتماء وممارسة الحرية والديمقراطية بناءً عن مستوي راق من القيم مثل الايمان والانتماء وممارسة الحرية والديمقراطية بناءً عن حوله، وكذا تقدير جهود الدولة والعلماء من أجل احداث التقدم بمعدلات سريعه.

أن هذا كلمه إذا كان على درجة كبيرة من الأهمية فهو ليس بمعزل عن الجوانب المعرفية، وهو لا يأتي بمجرد أنه شيء مسلم به يتم تكوينه تلقائيا عندما نعلم الأبناء بعض المعارف المشتته من هنا ومن هناك.

٣) يعني التعليم الأساسي أيضاً بتعلم مهارات أساسية لازمة للفرد للتعامل مع مصادر المعرفة وللعمل في معجالات عديدة عند الانتهاء من هذه المرحلة ومن الثوابت في هذا الشأن مهارات القراءة والكتابة واجراء العمليات الحسابية، ولكن مع الاعتبراف بأهمية هذه المهارات إلا أنها مجرد بداية لتعليم في أي دولة من الدول؛ ولكن في اطار التعليم الأساسي يصبح مفهوم المهارات الأساسية أكثر شمولاً واتساعاً بحيث يضم هذه المهارات إلي جانب مهارات أخري كثيرة مثل جمع المعلومات من مصادرها والملاحظة والتسجيل وقراءة الخرائط والجداول والرسوم البيانية واستخدام المكتبة بكل ما فيها من مجلات ودوريات ودوائر معارف وقواميس وفهارس وكتابه المقالات والبحوث القصيرة.

أن هذه المهارات وغيرها هي في الحقيقة وسائل أو أدوات يحتاج إليها خريج مرحلة التعليم الأساسي حتى يمكن القول أننا نجحنا في التركيز علي العلاقة بين مستوي التعليم ومضمونة من ناحية وواقع الحياة اليومية التي سيعيش فيها هذه الخريج.

أن خريج التعليم الأساسي لابد أن نعود به إلي الفكرة القائلة أن الحياة المدرسية هي ممارسة للحياة واعداد للحياة من أجل الحياة. من المطلبوب علي الاطلاق أن نتصور أننا نعلم في فراغ ومن أجل فراغ، ولكننا في اظار التعليم الأساسي لابد أن نعلم من أجل واقع مجتمعي معين سيخرج إليه المواطن، وبالتالي لابد أن يتسلح وأن يتمكن من أساسيات هي في الواقع الحد الأدني الذي يمكنه من مواصلة التعليم أو الأنضمام إلي هياكل العمالة.

٤) ينظر التعليم الأساسي كمفهوم تربوي معاصر إلى عملية التعلم باعتبارها

عملية يجب أن تستمر بأستمرار الفرد في الحياة والعمل، فهو في أثناء حياته يعيش تفاعلات ويلمس تحديات وصراعات وتقنيات ومشكلات وتطور علمي متسارع، وهذا يعني أن امتلاكه قدراً من المعارف في سنوات تعليمه لا يعني شيئا، فسرعان ما تتقادم تلك المعارف، بل وتتساقط المسلمات تلو الأخري أمام التطور العلمي المذي يراه الأنسان وكل يوم.

ويرتبط بهذا أيضا فكرة النمو العلمي والمهني المستمريين، فمع التطور العلمي تتطور المهارات اللازمة للعمل والإنتاج ثم فإن ما يعرفه الفرد اليوم وما يمتلكه من مهارات هو في الحقيقة أشبه ما يكون بأشياء قديمة لم يعد لها قيمة أو فائدة تذكر، وبالتالي فإن الفرد لابد أن يمتلك قدرة علي التعلم المذاتي، وهذا لا يتوافر إلا إذا امتلك المفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات الأساسية التي سبقت الاشارة إليها، ويلاحظ هنا أن هذا الأمر يحتاج إلي جانب قدرة الفرد علي التعلم ذاتيا أن توجد بعض الصيغ التعليمية والتدريبية غير التقليدية من أجل أن يري الفرد أمامه العديد من الفرص والبدائل يختار منها ما يناسب ظروفه وامكاناته العقلية والشخصية والمهنية، وهكذا يبدو مبدئيا «يمكنه من الاستمرار في الحياة والمعمل دون شعور باغتراب أو فقدان الصلة الوظيفية بين ما تعلمه داخل جدران المدرسة وواقع الممارسات اليومية.

٥) أكتساب خبرات بالعلاقات الاجتماعية، إذ أن خريج التعليم الأساسي من المفترض فيه أن يكون قادر علي التفاعل الإجتماعي علي عدة مستويات، وهذا يعني حاجته إلي تعلم كيفيه التفاعل وكيفية تكوين علاقات اجتماعية تسودها المودة والحب والصداقة والالتزام وهذا كله لا يمكن تحقيقه من خلال تعليم تلقيني في شكل مسلمات وقواعد ومباديء للسلوك، ولكن لابد من ممارستها من خلال ما يتم من أنشطة داخل المدرسة، وهكذا فإن التعليم الأساسي كمفهوم ينظر إلي الفرد باعتباره كائنا اجتماعيا لا يعيش بمفرده ولكنه يعيش في إطار مجتمعي ملتزمأ بمواقف أخلاقية نابعة من النظام القيمي السائد في المجتمع والمسئولية الاجتماعية

اتجاه كل المواقف والمشكلات التي يعايشها في حياته اليومية، وليس من المقبول هنا أن يقف الفرد متفرجا أو سلبيا من تلك المواقف والمشكلات ولكن لابد من أدوار أكثر فعالية وإيجابية، إذا أن ذلك كله ليس من مسئولية الحكومات وحدها، ولكن لابد من دور حقيقي للمواطن، وبالتالي فإن التعليم الأساسي يعد في جوهرة أعدادا للحياة ومن أجل دور له قيمة في تلك الحياة.

7) تعد التربية العالمية من أهم أهداف التعليم الأساسي، إذ أنه مع التطور الهائل في وسائل الاتصال أصبح العالم كله أشبه بقرية صغيرة ذلك قدرة هائلة في تخطي أيعاد الزمان والمكان، وهكذا فإن التعليم الأساسي في اهتمامه بهذا البعد إنما يستهدف أن ينظر الفرد إلي نفسه باعتباره صاحب مسئولية مجتمعيه علي عدة مستويات، فهناك المسئولية تجاه المجتمع المحلي وتجاه الوطن وتجاه العالم، ولعل هذا يعني قدره علي التفاهم العالمي مما يحتاج إلي الوعي بحقوق الأنسان وثقافات الشعوب والمقومات البيئية وما يترتبط بها في مشكلات ودور الانسان في صيانة موارد البيئة واستشمارها علي أفضل نحو ممكن والالتزام بالسلوك الرشيد نحوها. أن هذا كله يعني الحاجة إلي عقلية متفتحة ترقي إلي مستوي العالمية، وخاصة أن العالم يموج بالمشكلات والصراعات وهو أمر يحتاج إلي لغة أخري غير لغة أسلحة التدمير الشامل، أن العالم أصبح في حاجة اليوم إلي العقل البشري الفاهم التدمير المؤمن بأهمية السلام العالمي وقيمة التفاهم بين الحكومات والشعوب.

٧) أن معرفة الموارد المتاحة وسبل استثمارها ومستقبلياتها من أهم الجوانب التي يعني بها التعليم الأساسي، فخرج هذا المستوي التعليمي سيعيش في مجتمع معين، ومن ثم فلابد أن يدرك بوضوح كل مقوماته البيئية فضلا عن مقوماته السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، إذ أنه من الطبيعي أن يدرك الفرد الواقع الذي يعيشه حتي يستطيع أن ينظم تفاعلاته وعلاقاته والمطلوب من هذا الخريج فيما يتعلق بالموارد المتجددة وغير المتجددة، ويرتبط بهذا أيضاً السلوك الرشيد نحو تلك الموارد، إذ أن الأنسان بسلوكه غير الرشيد نحو البيئة هو المسئولالأول عن تدمير

البيئة بكل ما يملكه من مفاهيم خاطئة حول البيئة وما يرتبط بها من قيم غير مرغوب فيها، وهو ما يترجم في النهاية إلي سلوكيات غير مقبولة اقتصاديا وانسانيا وخاصة إذا نظرنا إلي هذا الأمر من المنظور المستقبلي المتعلق بأجيال ستحمل مسئولية جسيمه بالتأكيد.

٨) أن العالم بكل علاقاته المتشابكة واستشماراته وتفاعلاته مع البيئة على كل المستويات يحتاج إلى عقلية قادرة على الابداع، فالحاجة ماسه إلى حلول لمشكلات عديدة ومتنوعة بأساليب غير تقليدية وغير مألوفة، والشيء المؤكد هنا هو أن ابداعات العقل البشري ليس لها حدود، وخاصة إذا وجدت الرعاية والتوجيه السديدين، ولعل هذا هو الذي جعل الكثير من الدول والحكومات تعتبر قضية التربية والتعليم قضية استثمار حقيقي يستحق أعلى انفاق من الدخل القومي.

ولعلنا لا نغالي إذا قلنا أن الكلفة المنخفضة تعني نواتج علي درجة شديدة من التواضع. وما يمكن تأكيده في هذا الشأن هو أن العقل البشري واحد في كل زمان ومكان، فالله سبحانه وتعالي خلق العقل البشري من أجل أن يطور الانسان حياته والاطار الاجتماعي البيئي الذي يعيش فيه بكل أبعاده. والفرق الحاسم هنا هو مدي كفاءة العملية التربوية ووفائها باحتياجات الفرد والمجتمع دون التضحية بطرف الصالح الطرف الأخر.

من ذلك يبدو أن التعليم الأساسي علي المستوي الفلسفي يعني اطارا يختلف إلي حد كبير عما تعودناه فيما كان يمسي بالتعليم الابتدائي من حيث الوظائف والأهداف والمضامين، بل ومن حيث شكل المدرسة ذاتها ونوعية المعلم ومستواه العلمي والثقافي والمهني، وكذا نوعية ونمط الادارة المدرسية وأساليب الاشراف الفني وغيرها مما يشكل في مجمله المناخ الصفي والمناخ المدرسي.

وما يهمنا في هذا المجال هو أن نتحاول القاء الضوء على دور مناهج التعليم الأساسي ازاء تنمية قدرات الأبناء.

\*\* أن المناهج المدرسية من منظور التعليم الأساسي ليست مناهج تقليدية، كما أنها ليست مناهج ذات وظائف قاصرة، ولكنها في الحقيقة مناهج من المفترض فيها أن تكون وسيلة إلي أحداث التغيرات المطلوبة في الأبناء حتى يمكنهم أن يستوعبوا كل مضامين فكرة التعليم الأساسي.

أن المناهج المدرسية من هذا المنظور يجب النظر إليها بالمفهوم الواسع، فالمناهج ليست همي المقررات، كما أنها لسيست مجرد مجموعة من الكتب المدرسية، وهنا يجب الإيمان بأن الخبرات اليومية المتاحة للأبناء هي الوحدة التي يبني منها أي منهج مدرسي، ومعنى هذا أن الحقائق والمعارف التي يشملها المنهج والـتي يتم اختيارها تنظيمها في ضوء ما يحدد من الأهداف إنما هي لمجرد جزئية بسيطة أو احدي مكونات الخسرات المتاحة للأبناء، ولعل ذلك يشير إلى تـغير مكانة المعسرفة، فهي ليست هــدفًا لذاتها وإنما هي وســيلة تعمل فــي تكامل مع وسائــل أخري من أجل مساعدة الأبناء على التقدم نحو الآهداف المرغوب فيها. وهذا يعني أيضا أن المعرفة في حد ذاتها ليست لها قيمة إلا بالقدر الذي تؤثر به في البنية العقلية والوجدانية والأدائية للفرد، والمعرفة بذلك يمكن توجيهها من أجل تكوين مفاهيم وتعميمات لدي المتعلم بحيث يستطيع أن يدرك بوضوح الصورة الكلية للمعرفة وما يوجد بينها من مواطـن اتصال وترابط بحـيث تبرزُ فكرة وحـدة المعرفة. أن المعرفـة وفق هذا التصور تعد أدله من أجل تحقيق نواتج تعلم أكثر بقاء وأكثىر تأثيرا في شخصية الفرد. وتعد المفاهيم والتعميمات والمباديء والقوانين والنظريات تراكيب معرفية أساسية تمختزل من حجم المعرفة التي يجب أن يتعلمها الفرد، كما أنها تساعده على تفسير كل الظواهر والمواقف والأحداث التي تتــصل بتلك التراكيب المعرفية، فضلا عن أنها وسيلة لاختزال المعارف والتوصل إلى تنبؤات قد لا تتوافر له إلا إذا طبق ما سبق أن تعلمه من تلك الـتراكيب، وتبدو أهـمية هذا الأمر هذا ما نـظرنا إلى حجم المعارف في مختلف المجالات ومدي صعوبة تعلم كل شيء على سقاعد الدراسة، فالمتعلم مهما جلس على مقاعد الدراسة في المؤسسات التعليمية النظامية

فهو لا يمكن أن يتعلم كل شيء عن تلك المعارف، ومن ثم فهو في حاجة إلي تعلم تلك التراكيب المعرفية وكيفية تطبيقها على مواقف الحياة وكل مجالات المعرفة التي يمكن أن تعرض يمكن أن تعرض له في مسايرة في الحياة وكل مجالات المعرفة التي يمكن أن تعرض له في مسايرة في الحياة عمام.

\*\* أن المناهج المدرسية في اطار التعليم الأساسي معنية أكثر من أي وقت مضي بأمر عملية التفكير، فالفرد في حياته العامة بكل ما تشمله من تفاعلات يحتاج إلي اعمال فكرة في كل شيء، وهذا يعني إلا يبقي الفرد في موقع المتفرج أو في موقف سلبي أثناء عمليتي التعليم والمتعلم، وخاصة أن أحد معايير التقدم والعصرية هو قدرة الشعوب علي التفكير، ولعنا لا نغالي إذا قلنا أن هناك شعوب تفكر تفكيرا استهلاكيا يعتمد علي التبعية وليس القيادة، وتعتمد عملية تنمية التفكير علي مدي كفاءة المعلم في ادارة مواقف الخبرة اليومية، والمهم في هذا الشأن أن المعلم لابد أن يتحمل مسئولية كونه ميسر للعالم، وهذا يعني كفاءة متميزة في اثارة التساؤلات وتشجيع الأبناء علي المناقشة وجمع المعلومات من مصادرها ومحاولة التوصل إلي استنتاجات وتفسير المواقف والأحداث الجارية، وكذا ممارسة الحرية في التفكير، أي التعبير بحرية كامله عن والأعداث البناء، ويرتبط بهذا أن يتعلم الأبناء الاختيار الحر ومسئولية الاختيار من بين مجموعة بدائل. ولعل ذلك يشير جمله إلي أن العمليات العقلية المرتبطة بعملية التفكير كعملية كلية ليست مجرد عمليات علي مستوي بسيط ولكنها علي مستوي عال مركب.

ويرتبط هذا الأمر بنوعية المادة المتاحة والتي تتضمنها المناهج المدرسية فالمادة العلمية المتاحة للأبناء لابد أن تكون بالقدر والنوع المناسب، وهذا الأمر يفرض مستوي علمي متقدم في تخطيط المناهج بحيث يكون لها أعلي مستوي من الاتساق الداخلي مع الاهداف، ومن المفترض في هذا المحتوي أن يسلم نفسه للمعلم والأبناء من أجل أن ينشط عقل المتعلم من أجل المشاركة الحقيقية في

المواقف التعليمية. وتبدو هنا أهمية التفكير التباعدي حيث لا تبكون هناك وجهة النيظر الواحدة. بل لابد من شمول المضمون لعديد من البدائل والعديد من وجهات النظر حتى يمارس المتعلم المقارنة والتحليل واتخاذ القرار المناسب.

\*\* أن القراءة الناقدة من أهم القدرات التي يجب أن تعنى بها مناهج التعليم الأساسي، فالمتعلم يقرأ ويكتب ويستمع، ولكن هناك فرق بين القراءة لمجرد ترديد المادة المقسروءة وبين أن يقرأ قسراءة واعية، والمقسصود بذلك قسراءة ما بين السلطور والتوصل إلى المعاني الضمنية، هذا فضلا عن الربط بين المادة المقروءة والاطار الثقافي الذي ينتمي إليه هذه المادة ويرتبط بالقراءة الناقدة الأذن الناقدة، فمع اتساع دائرة الاتصال وتدفـق المعلومات يصبح الأمـر في غاية الأهمية، فالـفرد يجب أن يكون قادرا على التمييز بين الحقيقة وولجهة النظر وأن يفسر ويحلل كل ما يقرأ وما يسمع، وبذلك يصبح الفرد منفتحا علي العالم الخارجي من خلال كل ما يمتلكه من جواس. أن كــل ما ينشر مــن خلال وسائط الثــقافة يحــمل بين طياتــه تيارات الفكر السوي وغير السوي، كما أن الكثير منها يعكس قيما بعضها يتفق مع القيم الاجتماعية السائدة والمستقرة وبعضها الآخر يعد قيما وافدة وغير ملائمة الواقع الذي نعيـشه، ومن هنا يصبـح الأمر متعلق بقـدرة الفرد أن يحدد لنفـسه فكراً أو فلسفة بتمعايش معها وينطلق منها في كل تفاعلاته وعلاقاته وقراراته وسلوكياته، وهكـذا تبدو أن المسئولية الـتي تقع عـلي المنـاهج المدرسيـة في مرحلـة التعلـيبم الأساسي ليست بسيطة، كمما أنها ليست مستحيلة ولكمنها في حاجة إلىي اهتمام مخطط ومقصود وأدوار جديدة للمعلم سنعرض لها فيما بعد.

\*\* تعد كتاب التقارير والبحوث القصيرة من المهارات الأساسية السلازمة للفرد في حياته اليومية وخاصة في أثناء ممارسته لحياته المهنية، ويسرتبط بهذا الأمر جمع المعلومات والملاحظة واستخدام الكتب والدوريات وغيرها من مصادر المعرفة، ولعلنا نلاحظ أن مثل هذه المهارات ليس من اليسير أن يكتسبها المتعلم في مرحلة التعليم الأساسي إلا إذا وجدت الاهتمام المخطط والمقصود من جانب المعلم،

وهذا يعني أن المناهج المدرسية الخاصة بهذه المرحلة يجب أن تكون في فلسفتها وأهدافها ومضامينها مساعدة وموجهة للمعلم من أجل تخطيط الخبرات المناسبة للأبناء والمرور بها والتفاعل معها بشكل فعال والتعلم منها وفق ما حمد لها من الأهداف ويرتبط بهذا الأمر نوعية استراتيجيات التدريس وما يتصل بها من كفاءات المعلم، فالمعلم لايزال هو العامل الحاسم في مدي النجاح في مساعدة الأبناء علي التقدم نحو الأهداف المحددة للمناهج وما تشمله من جوانب تعلم بما في ذلك تلك المهارات الأساسية. ومن الأمور المؤكدة هنا أن التعليم اللفظي لا يكفي لتعلم هذه المهارات، ولكن لابد من الممارسة الفعلية لكل هذه المهارات من خلال ما يقوم به الأبناء من الأنشطة بمساعدة وتوجيه المعلم، وهمذا الأمر يؤدي بطبيعة الحال إلي نظرة جديدة واجراءات مغايرة في عملية تقويم الأبناء بحيث يشمل تقويم الجوانب النظرية وما يرتبط بها من الجوانب الأدائية، وهكذا يتبين أن مستوي المعلم سيظل العامل الحاسم في هذا الشأن مما يعني الحاجة إلى مراجعة برامج اعداده وتدريبه في أثناء الخدمة من أجل رفع مستوي الآداء المهني في هذا الشأن.

\*\* من الأمور وثيقة الصلة بمناهج التعليم الأساسي أن تكون هناك علاقة وثيقة بين مخططي المناهج ومنفذيها من ناحية ومؤسسات العمل والانتاج من ناحية أخري، فالتعليم الأساسي بحكم فلسفته ووضعه في السلم التعليمي يعد تعليما يستهدف امداد قطاعات العمل والانتاج بما يحتاجه من الكفاءات القادرة علي المشاركة في العملية الانتاجية، وهكذا فأنه لا تكفي المشاركة هنا في عمليات التخطيط للمناهج ولكن الأهم من ذلك أن يجد المعلم والأبناء فرص الاتصال بتلك المؤسسات من أجل المشاهدة والدراسة والتدريب المناسب، حتى يتمكن الأبناء من المهارات الاساسية التي تعني بها المناهج المدرسية وذات العلاقة الوظيفية بهيكل العمالة والانتاج.

ولعل ذلك يشير بوضوح الي رؤية جديدة للمعلاقة بين مدرسة التعليم الاساسي والمجتمعات المحملية. ولعلنا نلاحظ أن همذه المسألة ليست جديدة ولسم تكن وليدة

التعليم الأساسي كفلسفة حديثة نسبيا ولكنها نشأت مع نشأة عملية التربية ذاتها، ولكن سيادة التعليم اللفظي وغلبه الطابع الشكلي علي عملية التربية بوجه عام كان السبب الحقيقي وراء اختفاء هده العلاقة وتدهورها بشكل أو أخر

ومن خلال ذلك يمكن القول أن مناهج التعليم الأساسي اذا لم تكن مهمته بتكوين الفرد على هذا النحو فلا يمكن الادعاء أنها يمكن أن تؤدي شيئا له قيمة في هذا الشأن.

\*\* أن مناهج التعليم الاساسي في اطار التزامها بفكر معين له مقوماته المغايرة لأي مظهر من مظاهر المتجديد التربوي الآخري يعني مبني مدرسيا من نوعية خاصة، فليس من المقبول علي الاطلاق أن نتصور أن مناهج التعليم الأساسي يمكن أن تقوم بوظائفها وتحقيق أهدافها المرغوب فيها من خلال المبني المدرسي التقليدي الذي نعرفه فلا يكفي علي سبيل المثال الفصل المدرسي والمقاعد الدراسية وغير ذلك من مكوناته المألوفه لنا، ولكن لابد من معامل وورش ومزارع وحقول وغير ذلك من المكونات التي يمكن من خلالها أن يجد المعلم والتلامية الفرصه وغير ذلك من المكونات التي يمكن من خلالها أن يجد المعلم والتلامية الحال وفعير تكلفة غالية، فليس من المتوقع أن تؤدي المناهج التقليدية النظرية الي تعلم غني وفعال، اذ ان القاعدة المعروفة في هذا الشأن هي أن التكلفة العالية تؤدي الي نواتج متواضعة أيضا، نواتج تعلم جيدة، كما أن التكلفة المتواضعة تؤدي الي نواتج متواضعة أيضا، وهكذا يستطيع المعلم أن يوفر الخبرات اليومية التي يمكن من خلالها أن يتعلم الآبناء أشياء كثيرة، فهناك فرصة لاستثارة الميول والاهتمامات والربط بين النظرية والتعليم الأساسي.

\*\* يحتل النشاط المدرسي مكانة هامة في مناهج التعليم الأساسي، والمقصود بذلك أن يكود المتعلم محور كل مواقف التعليم والتعلم بحيث تستمر قدراته العقلية والحركية وما يمتلكه من دوافع التعلم من أجل أن يكون مشاركا في هذه

العلمية من خلال أدوار يقوم بها تحت أشراف وتوجيه المعلم، وهكذا فان العملية التربوية تكون موجهة من أجل أن ينشط المتعلم ويتفاعل مع كل مواقف الخبره بكل طاقاته وامكاناته، وفي حدود هذا المعني للنشاط المدرسي تتبني المناهج المدرسية في التعليم الأساسي فكرة وضع المتعلم في مكان الصدارة واعتماد منطق الايجابية كسبيل ضروري للتعلم مما يعني جملة ضرورة اعادة النظر في الدور التقليدي للكتاب المدرسي والوسيلة التعليمية بحيث يتفاعل الأبناء من خلال ما يمارسونه من أنشطة في صميم المنهج اعتمادا على ميولهم واهتماماتهم واستثمارا لدوافعهم للتعلم.

ان النشاط المدرسي في اطار التعليم الأساسي يحتاج الي كلفة عالية ويحتاج الي معلم من نوعية معينة. وتجدر الاشارة هنا الي أنه مع أهمية النشاط الذي يقدمه المنهج هناك أيضا أنشطة أخري مصاحبة للمنهج، وفي جميع الأحوال نلاحظ أن المتعلم يمارس أدوارا تجعل منه أكثر ايجابية في المواقف التعليمية، ومن خلال ذلك يمكن تنمية العديد من قدراته مثل المسئولية والنقد البناء والمقارنة بين الحقائق والآراء وتبني وجهة نظر معينة والدفاع عنها والقدرة على اتحاد القرار المناسب في الوقت المناسب.

ان نواتج التعلم هذه التي يمكن لن يتعلمها المتعلم على مستوي مناسب وخاصة اذا أتيحت له الفرص المناسبة للممارسة والتدريب الكافيين. هذا الأمر بطبيعة الحال يعني أن المناهج المدرسية التي تجعل من نشاط المتعلم محورا لها تحتاج الي تكلفه عاليه أيضا، ومع ذلك فان ما يمكن أن يتحقق مس عمو القدرات لدي الأبناء تتضاءل معه كل ما يمكن انفاقه من أموال في هدا الشأن

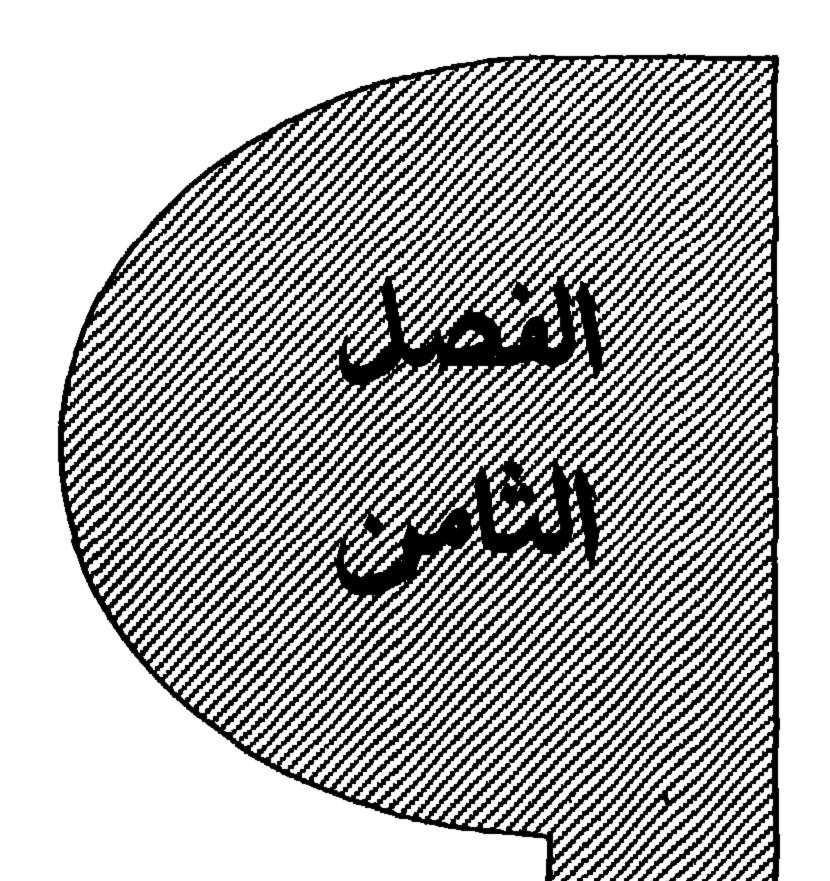
\*\* يمارس الموجه الفني في اطار التعليم الأساسي دورا مختلفا عن ذلك الدور التقليدي المتمتل في متابعة المعلم في تنفيده للمنهج من حيث انباعه لنحطه والتزامه بها وعير دلك من الشكليات التي تقترن بنظام التدريس المعتاد، الا أنه س

خلال عملية تنفيذ مناهج التعليم الأساسي مطالب بأن يكون قيادة تربوية مقيمة بالمدرسة، فهو معلم صاحب خبرة تمرس بعملية تنفيذ العديد من المناهج، ولذلك فان المعلم القائم بالعمل يحتاج دائما الي من يساعده في علاج المشكلات وتعديل مسار عمله، ذلك أن التعليم الأساسي من المفترض فيه أن يؤدي الي تنمية حقيقة لقدرات عديدة لدي الأبناء وهو ما قد يكون غائبا عن التراكم الخبري المتواضع لدي المعلم وخاصة حديث العهد بالمهنة، ومن ثم فهو في حاجة الي المثل والتجربة وتبادل الخبرات من أجل أن يعرف كيف يتناول المنهج من أجل مساعدة الأبناء علي التقدم نحو ما حد له من الأهداف.

\*\* كما أن الموجه يعد قيادة تربوية مقيمة بالمدرسة وتحمل مسئوليات جسيمة خاصة بتنفيذ مناهج التعليم الأساسي نجد أن مدير المدرسة قيادة تربوية أيضا، واذا كان الموجه يعد مسئولا عن معلمي تخصص واحد فان مدير المدرسة مسئول عن كل معلمي المدرسة، وهذا الأمر يمثل صعوبة الي حد كبير، فالمدير اذا فهم وطيفة التعليم الأساسي والأهداف المتوخاه من مناهجه فهذا يعني قدرة فائقة علي توجيه المعلمين والتنسيق بينهم وخاصة اذا نظر الي تلك المناهج من المنظور التكاملي الذي يتبين من خلاله العلاقات بين المناهج المدرسية ومدي ارتباط هذا كله بالقدرات التي يجب تنميتها لدي الأبناء.

\*\* وأخيرا فان مناهج التعليم الأساسي مهما كان نوعها ومهما كانت درجة التزامها بفكرة التعليم الأساسي وكل مقوماته فان الأمر سيظل متوقفا علي نوعية المعلم ومستوي أدائه المهني لكفاءات التدريس العامة والتخصصية، وهذا لا يمكن ضمانه لا باعادة النظر في برامج اعداد معلم التعليم الأساسي وبرامج تدريبه في أثناء الخدمة.

وهكذا ستظل الصلة مفقودة في كثيـر من الدول بين التعليم الذي لم يأخذ من التعليم الأساسي سوي اسمه وواقع الحياة وممارساتها اليومية.



تكنولوچيا التعليم مدخل لتطوير المناهج

يقوم العلماء كل يوم شيئاً جديداً ينضاف الي تراكمات العلم والخبرات الانسانية، وقد لعبت التكنولوجيا دورا متميزاً في هذا المجال فكانت الا تزال هي المدخل الحقيقي لتطوير الحياة ذاتها، ولعلنا نلاحظ أثر ذلك علي تطور الزراعة والصناعة والتجارة الاقتصاد بوجه عام، بل ولعلنا نلاحظ أيضا اثر التكنولوجيا في الحياة المنزلية والتعاملات اليومية في كافة المؤسسات المجتمعية، مما يعني أن الانسان استطاع بفكره وابداعاته أن يقدم كل جديد من أجل تطوير حياة الانسان في كافة المجالات، لدرجة أن أحد المعايير التي يقاس بها تقدم الأمم امتلاكها للتكنولوجيا المعاصرة واستخدامها في شتي مجالات الحياة، ولعلنا نلاحظ الفرق بين امتلاك التكنولوجيا من ناحية وتوظيفها وإستخدامها الاستخدام الامثل من ناحية أخري، فامتلاك التكنولوجيا لا يعني شيئا في حد ذاته ولكن المثل من ناحية أخري، فامتلاك التكنولوجيا لا يعني شيئا في حد ذاته ولكن المهم هو أن تنظهر نتائج ذلك في عملية التنمية ذاتها ومعدلات التقدم في كافة مجالات الحياة.

لقد دخلت الـتكنولوجيا في كل شئ حـتي في السلاح بكافة أنواعه ومـستوياته وفي الأجهزة الخاصة بالاتصالات والاستخدام المـنزلي، إضافة الي تلك التطورات الهائلة التي نجدها كل يوم في مجال الحاسبات الالكترونية.

ولكن ما المنقصود بمصطلح التكنولوجيا؟ وهل التكنولوجيا هي وليندة العصر الحاضر؟

المقصود بمصطلح التكنولوجيا هو تطبيقات أسس أو مسبادئ ونظريات علمية في واقع ميداني، وقد يكون من ذلك في أي مجال زراعي أو صناعي أو عسكري أو خدمي أو غير ذلك، ولكن المهم هو أن عملية التطبيق هذه لا تكون عقوبة ولكنها تكون مستندة الي فكرة علمية أو نظرية أو رؤية علمية لها منطق بحكمها، وفي هذه الحالة يقدم الفلاسفة والعلماء والمنظرون أفكارهم ومقصوراتهم ونظرياتهم ويطرحونها لمناقشة والدراسة، وقد يكون ذلك في سمنارات أو من خلال بحوث ودراسات أو مقالات، وعندما تنقر في شكلها

النهائي يأتي دور التطبيقية الذين يجتهدون ويعملون الفكر من أجل نقل النظرية أو الفكرة أو المفهوم أو المبدأ الي حيز الاجرائية مما ينتج عنه اختبار لمدي صحة النظرية.

والعلاقة بين الجانبين النظري والاجرائي علاقة حلقية تعتمد علي فكرة التغذية الراجعة، فاذا كانت النظرية على درجة ما من الضبط كان ذلك مؤشرا لاحتمال النجاح في عملية التطبيق الي حد كسبير، أما اذا كانت النظرية ليست على درجة كافية من الضبط زادت احتمالات الفشل على مستوي التطبيق، ولذلك فان التنفيذ بين يصلون من خلال إنتاجهم الي نقاط القوة ونقاط الضعف في النظرية ومدي قابليتها للتطبيق، ومن ثم يدفعونها الي المنظرين للمراجعة ومن أجل المزيد من الضبط، فيعيدون النظر فيها مرة أخري ليتطوير النظرية ويدفعون بها مرة أخري الي التطبيقين لتتم عملية الانتاج من جديد في ضوء التطوير الذي حدث علي النظرية، وهكذا نغذي النظرية الواقع الطبيعي وفي نفس الوقت يكون الواقع التطبيقي هو المدخل الاساسي لتقديم النظرية وبالتالي تطويرها. ومن هنا يكون التطور العلمي وتراكماته التي نراها كل يوم.

من ذلك يتضح لنا مفهوم التكنولوجيا، ودور التكنولوجيا في تطوير حياة الانسان في كل المجالات، والحقيقة أن هذا الأمر ليس وليد العصر الحديث ولكن تطبيق النظرية في مجال الواقع ظل دائما ومنذ بدء الخليقة هو أحد المبادئ الرئيسية التي حكمت حياة الانسان ووجهت تفاعلات وحركته في أثناء الحياة، وهذا ينطبق علي كل شئ اخترعه الانسان عبر تاريخه الطويل ، وهذا هذا في اشعال النار والسيطرة عليها وإنشاء المساكن وحماية نفسه من مخاطر الطبيعة والمواصلات والاتصال والأهرامات والمعابد والمساكن وأساليب التحارة وغير ذلك من مظاهر الحياة اليومية، كل هذا النتاج كان ترجمة لأفكار ومفاهيم ربما توصل اليها الاسان من خلال التجربة أو من خلال الصدفة، ولكن في جميع الأحوال قام الاساد بوصفها موضع التجربة ليتعرف على قابليتها للتطبيق، ومن ثم بدأ في التطوير

للنظرية ثم تطوير الانتاج وتغذية المنظرية مرة أخري وهكذا، واستمر حال الانسان والبشرية جمعاء في كل أنحاء الدنيا علي هذا الاساس فمحدث ما حدث من تطور هائل للعلم وللحياة ذاتها.

وبالتالي فان ماحدث من تقدم وتخلف وما يحدث من تباين في معدلات النمو يرجع الي عوامل كشيرة من بينها أمر التكنولوجيا وامتلاك واستخدامها وتطويرها لخدمة الانسان وحياة البشرية جمعاء.

ومحور هذا كله هو الانسان صانع التنمية، ويقصد بذلك عقل الانسان، فاعله سبحانه وتعالي خلق عقل الانسان ليكون وسيلة في الحياة وتطويرها واسعاد نفسه وأسرته ومجتمعه الصغير المجتمع العالمي، وبالتالي فانه اذا أحسن بناء هذا العقل كان منتجا مبدعاً قادراً علي تطوير الحياة فكرياً واجرائياً.

ومن هنا نظر إلى عملية التربية باعتبارها وسيلة المتعامل مع الإنسان كصانع للتنمية والتقدم والعصرية ، ولاشك أن محور التقدم الذى نلاحظه ف كثير من بلدان العالم هو العقل البشرى المفكر والذى يقدم النظرية القابلة للتطبيق والذى ينتج عنه كل ما من شأنه أن يطور الحياة البشرية ، وكما استخدم المتكنولوجيا في شكل من أشكال الحياة ، ومظاهرها فقد استخدمها أيضا في معال التربية ، فالمبادىء التربوية ومايسمى تجاوزاً بالنظرية التربوية ينشأ كله في عقول التربويين من خلال خبراتهم ودراساتهم وتصوراتهم وادراكهم لحركة تطور الفكر التربوي عبد العصور ، ومن خلال ذلك يقدمون كل جديد ، فعلماء التربية وعلم النفس لهم دراساتهم وتجاربهم التى قدموا من خلالها مايمكن إعتباره فكراً تربوياً ثم تم تناوله على المستوى الميداني التطبيقي للنظر أي مدى إمكانية تطبيقه في المجال التربوي وتحديد الصعوبات التي ربما تحول دون ذلك ، وهو الأمر الذي يسرد مرة أخرى المنظرين لمراجعة هكرهم من جديد في صوء التجربة الميدانية لأفكارهم التي سبق

وبناء على ما سبق وفى اطار مفهوم التكنولوجيا وتطبيقه فى مجال التربية يمكن اعتبار المنهج المدرسى ذاته مظهراً من مظاهر التكنولوجيا فى مجال التعليم، ذلك أن أى منهج مدرسى من المفترض أنه جاء ترجمة لفكر تربوى أو مبادىء وأسس تربوية معينه، وبالتالى فهو تطبيق لفكر ما ، ومن ثم فان خبراء المناهج يعتبرانه مظهراً من مظاهر تكنولوجيا التربية .

ويلاحظ أن هناك بعض الخلط في تكنولوجيا المتربية واستخدام التكنولوجيا في التربية ، فالمقصود بتكنولوجيا التـربية هو أن نطبق أحد المبادىء أو الأفكار التربوية في مـجال تربـوي أو أخر ، ويظـهر أثر ذلك فـي منهـج ما أو في أسـلوب إدارة المدرسة أو نمط جديد في الاشراف الفني أو في إستخدام أداة جديدة في مجال التقويم الستربوي . أما المقصود باستخدام التكنولوجيا في التربية هو أن نستخدم نواتج تكنولوجيـة في مجال التربية ، كأن نستخـدم جهازاً لعرض الأفلام ١٦مم أو جهازاً لعرض الشرائح أو جهازاً لعزض الأفلام الحملقية أو غيرها، وبناء على ذلك فالغرق شاسع بين تكنولوجيا الستربية واستخدام التكنولوجيا في التسربية ، وهناك أيضا مسألة أخرى متعلقة بهذا الأمرهي المواد التطبيقية التي تعرض باستخدام إحدى وسائل التكنولوجيا ، فإذا تم إعداد مواد تعليمية في شكل برنامج معين وتم اعرضه من خلال حاسب آلي فان المادة التعليمية في هي مظهر من مظاهر تكنولوجيا التربية ولكنه استخدم من خلال وسيط هـو ذاته منتج التكنـولوجيا، ولعل هذا الأمــر هو المسئول الأول عمــا قد يظهر من خــلط في المفاهيــم لدى غير المتخصصين، وهو ما يؤدى في أغلب الأحوال إلى خلل في التطبيق عند التعامل مع المنهج من خلال عملياته التخطيطية أو التنفيذية، ومن خلال هذه النظرة نستطيع القول أن المعلم عندما يسـتخدم خريطة أو نموذجاً مجسماً أو كرة أرضية أو · يقوم بـإجراء تجربة علمـية في العمـل على أحد الأجهـزة فإن هذا يعد استـخداماً . لوسائل تـعليمية مـعينه في تنـفيذ المناهج المـدرسية ، وفي ذات الوقت تـعد تلك الوسائل نواتج لتكنولوجيا معينه ، فضلا عن أن المناهج ذاتها التي يقوم المعلم على

أمر تنفيذها هي مظهر من مظاهر إستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في مجال التربية . وإذا استعرضنا التطور الذي حدث في مجال المناهج لسنوات طويلة نلاحظ :

ان المدارس النموذجية التي وجدت في فترة سابقة كانت مناهجها محاولات جيدة من أجل التعبير عن مظاهر فكر تبروى متطور ، بل إن الرواد الأول من التربويين والمتخصصين في مجال المناهج كان لهم دورهم الذي لايمكن إنكاره في تنفيذ المناهج الجديدة باستخدام استراتيمجيات تدريس مناسبه ووسائل تعليمية زادت من مستوى كفاءة العملية التعليمية وانعكست على نواتج تعلم الأبناء ، وقد ظهر ذلك في المشروعات وأسلوب حل المشكلات والوحدات ومراجع الوحدات ، وكل ذلك لم يكن وليد الصدفة ولكنه كان تطبيقاً لفكر تربوى متطور أضاف إليه الرعيل الأول من التربويين من حسهم التربوى وفكرهم الناضج وخبراتهم التي اكتسبوها من حملال دراستهم بالخارج ووعيهم بالأبعاد التربوية والمثقافية والاجتماعية والاقتصادية العملية ، وهي أمور جعلت من كل مظاهر التجديد التربوي انذاك عكنه التحقيق .

ومع ذلك لم يكن مفهوم تكنولوجيا التعليم أو تكنولوجيا التربية شائعاً انذاك، ولكن الشيء المواكب هو أن المنظرين والفلاسفة التربويين حينما طرحوا أفكارهم وماسمي آنذاك بالمنظريات المتربوية أن الجدل والحوار في كل مكان وتعددت التطبيقات في كل بلدان العالم، ولم تكن مصر بعيدة عن مجريات الأحداث والتطور الفكرى فقام التربويون المصريون بالمبادأة والتجريب وتعديل المسارات، ولذلك فان تجربة النموذجيات المصرية من أهم مايستوقف كل كاتب في مجال التربية عامه وكل تخصص في المناهج على وجه الخضوص.

إن ماحدث من تطور فكرى في مجال كيفية عرض مضامين المناهج، ومعالجة فكرة البنى المعرفية وخرائط المفاهيم وغيرها، كان لها تأثيرها الواضح على تفكير خبراء المناهج فبدأ الحديث عن المناهج المندمجة والمناهج المتكاملة والمناهج المترابطة

ومناهج المجالات الواسعة وغيرها، ولم يقف الأمر عند مجرد المعالجة النظرية ولكن ترجم هذا في صورة تطبيقات حقيقية ، فبدأ الخبرات في محض مناهج تأخذ بهذه الصورة من تنظيم المعرفة وفق الأسس العلمية والسيكولوجية المناسبه

ولم يتوقف مسار الفكر التربوى عند هذا الحد بل كان ولايزال دائم التطور في ضوء التجربة وإضافات وإبداعات العقول البشرية في كل مكان من العالم، فعندما ظهرت فكرة التركيز على القيم كأساس لتوجيه سلوك الانسان المتحكم فيه ظهرت مناهج قائمة حول القيم إضافة إلى ماسبقها من مناهج تقوم على المفاهيم الأساسية، وكان العامل الأساسي الكامن وراء هذا الأمر هو ظهور فكرة تغير استراتيجية المعرفة ومكانتها في الخبرة التربوية، وإعتبارها وسيلة بعد أن ظلت لفترة طويلة هدفاً لذاتها ، ولذا أصبحت المعرفة وسيلة لبناء المفاهيم وبناء القيم وغير ذلك من مكونات الخبرة المربية ونواتجها التي تشارك في بناء وتشكيل شخصية الفرد.

إن كل حدث من تطور نتيجة بحوث علم النفس التربوى والصحة النفسية أضاف إلى تراكمات العلم في هذا المجال، وقد وجد هذا كله مجالاً لتطبيقه ميدانيا، وقد انعكس ذلك في أشكال وأنماط عديدة من أهمها الامكانات وأساليب التقويم للنواحي المعرفية والوجدانية والأدائية وأشكال النشاط المدرسي المصاحب للمناهج أو أشكاله غير المنهجية، وإذا كان العديد من هذه البحوث قد أجرى في معامل لرصد ظواهر سلوكية لحيوان أو طائر فقد كان الهدف منها هو الاستدلال على مايمكن أن يوجد لدى الانسان أو مايمكن أن يناسبه في أثناء عمليتي التعليم والتعلم، ولقد إستطاع المتخصصون في هذا المجال التوصل إلى العديد من المبادىء والقوانين التي تحكم مسارات التعلم المسارات التفكير الانساني وغيرها من الأمور التي ظلت جداً على ورق إلى أن تناولتها أيدى الخبراء فقاموا باعداد المواد التعليمية واستخدام أساليب التدريس التي اعتقدوا في قيمتها، وذلك من أجل التجريب والتوصل إلى مدى إمكانية تطبيق هذا الفكر أو رفضه أو تعديله، وفي جميع والتوصل إلى مدى إمكانية تطبيق هذا الفكر أو رفضه أو تعديله، وفي جميع

الأحوال ظل الباحثون دائماً في انتظار نتائج التطبيق الميداني من أجل مراجعة الأصول النظرية والفلسفية ونتائج البحوث العلمية ووضعها في صور جديدة متطورة ثم ردها مرة للميدان للتجريب الميداني من جديد وللتنفيذ والمراجعة مرة أخرى وهكذا. إن هذا كله يعبد بوضوح عن فكرة نقل النظرية من مستوى الفكر إلى مستوى التطبيق من أجل إثراء الواقع وترقية الفكر في ذات الوقت ، ومن أكثر التطبيقات وضوحاً في هذا الشأن التعلم الذاتي بكل أشكاله ومظاهره مثل التعليم المبرمج والموديولات والحقائب التعليمية ، بل وهناك مجالات أخرى تأثرت بهذا الأمر مثل مجال محو الأمية وتعليم الكبار والتعليم عن طريق المراسلة .

من أكثر النواحى التى تأثرت بفكرة تكنولوجيا التربية الأهداف ، فعندما أخذ التربويون بفكرة الأهداف كموجهات للعمل التربوى ظهرت كتابات عديدة عن مستويات الأهداف وأنواها والشروط الخاصة بصياغتها وعلاقتها بالمضامين الخاصة بالمناهج المدرسية ، وعلاقتها أيضا بعملية التقويم والقياسى ، وقد وجد هذا كله مجالا خصبا للتطبيق والممارسة العملية في مجال بناء المناهج وتقويمها وتطويرها ، بل ويعتبر أمر الأهداف من الأمور الهامة حتى الآن في كل هذه العمليات ، بل ان الأمر أصبح أكثر انضباطاً عندما أجريت دراسات حول التأكد من الانسان الداخلى للمنهج من خلال إجراء دراسات تحليلية لرصد العلاقات بين الأهداف ومختلف المكونات الأخرى للمنهج المدرسي ، وعندما ظهر أسلوب تحليل المحتوى كأداة من أدوات البحوث الوصفية أجريت دراسات عديدة للكشف عن جوانب التعلم المتضمنة في الكتب المدرسية والمواد التعليمية من أجل الوقوف على مدى الاتساق بينها وبين ماحدد من الأهداف .

ويعد مجال التدريس من أكثر المجالات تأثراً بفكرة تكنولوجيا التربية، فعملية التدريس إعتبرها خبراء التربية عامة وخبراء المناهج خاصة عنصراً أو مكونا أساسياً من مكونات المنهج، وبذلك فهي مستندة إلى فكر تربوي أيسضا، وهو ذلك الفكر الذي يفترض فيه أنه يمكن المنهج كله في كل عملياته التخطيطية والتنفيذية، ومن

هنا أجريت محاولات عمديدة للبحث في مدى إمكانية تطبيق العديد من طرق التدريس وعائد كل منها أو تأثير كل منها على المتعلم ونواتج التعلم، بل وأجريت دراسات ميدانية للكشف عن أكثر الطرق فعالية في تدريس موضوعات محددة، ولقد ذهب البعض إلى الحديث ماسمي بالنظرية التدريسية محاولين بذلك الاشارة إلى أن التدريس مهما كان نوعه ومستواه لابد له من فكر يستند إليه، وهذا يعني أن المعلم في أثناء عملية تنفيذ أي منهج مدرسي لابد أن يكون له رأى أو فكر أو وجهة نظر مـعينه في عرض مادة المنـهج والتعامل معهـا وكيفية صياغتـها في اطار خبرات من نوع معين للأنباء ، بل وذهب البعض في بحوثه ودراساته سواء النظرية أو التطبيقية إلى معالجة فكرة الاستراتيجيات التدريسية والتكتيكات التدريسية، وهم يقصدون بذلك اذا كانـت هناك طريقة رئيسية في أحد الدروس اليـوميه فليس من المقبـول علمياً أن يـظل المعلم مـستخدمـاً اياها طوال الدرس، ولـكنه يستـطيع أن يستحدم طرقأ أخرى جزئية أو فرعية معاونة طبقاً للظروف الخاصه بكل فصل وطبيعـة تلاميذه ومايوجد بسينهم من فروق فردية فــى القدرات الفعليــة على وجه الخصوص ، ومن هنا ظهرت أفار جديدة في عملية التدريس مثل المتعليم الفردي والتعليم النووى الارشادي والتعليم باستخدام الحاسبات الالكترونية والتعليم التعاوني والتعليم بالفريق وغير ذلك .

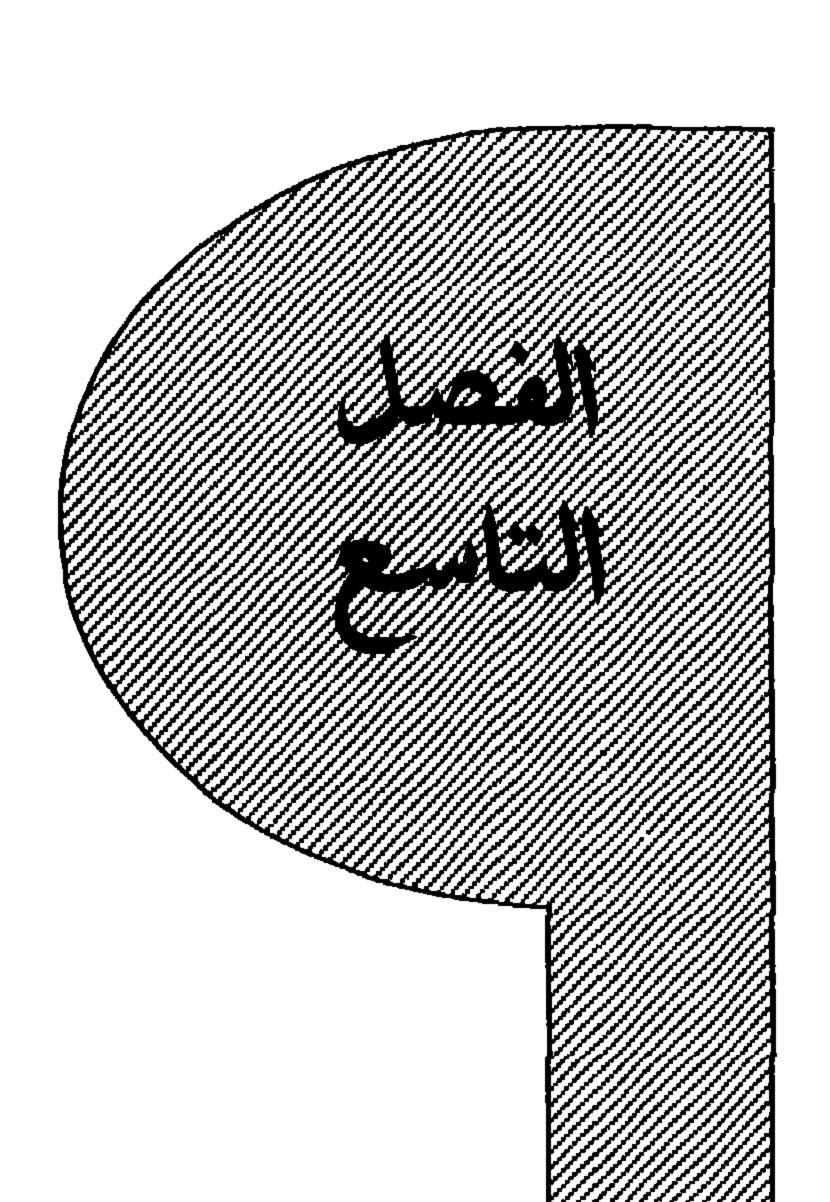
ونظراً للاهتمام المذى يلاقيه التدريس والمتمثل في المبحوث والدراسات ظهرت فكرة المتدريس المصغر للتدريس على المهارات الأساسية في كثير من المجالات وخاصة في مهنه التدريس .

من ذلك نرى أن العلاقة بين التكنولوجيا والحياة الانسانية علاقة وثيقة، على اعتبار أن الانسان طوال حياته ومنذ نشأته على سطح الأرض كان دائما ولايزال يسعى إلى ترقيه حياته ونقلها من مستويات البدائية والتخلف إلى مستويات من التحضر والتقدم، وإذا كان الأمر هكذا بالنسبة للحياة العامة فان التكنولوجيا في مجال التربية قد ذهبت شوطاً بعيداً وحققت نجاحات متعددة مصدرها الفكر

الانساني وما قيام به من مبادأة وتجريب ومحياولات جادة للبحث عن مدى قيابلية المبادىء والنظريات العلمية للتطبيق في مجال التربية .

وكما سبق المقول فانه اذا كان لنا أن نعتسبر مجال المناهج من المجالات المعلمية الأساسية فانه ممــا لاشك فيه أن هذا المجال اذا كان يقوم علــى أسس علمية ورؤى فكرية محددة وواضحة ويستهدف ترجمة هذا كله إلى مناهج حقيقية في مدارسنا فان تلك المناهج ليست سوى مظاهر وأشكال التكنولوجيا التعليم ، والحقيقة إن المستقرىء لحركة تطور الفكر الفكر الترابق يتنفي بلادنا يجد أن المناهج المدرسية قد شهدت تطويرا مقصودا ومستنداً إلى فكر واضح وناضج، ويكفى في هذا الشأن أن نرى رتيس الدوله وهو يعتبر أمر التعليم من المقضايا الأساسية التي يجب الاهتمام بها، بل إن هذا الاهتمام الواضح يعني إدراكاً كاملاً للعلاقة بين مستويات الكفاءة لدى البشر من أجل التنــمية، ومن هنا فان المناهج الحديثة والمطــورة إذا كان لنا أن نشير إليها فهي تعكس المعديد من المباديء والمفاهيم التربوية التي هي من صناعة الفكر العربي المصرى الخالص والذي يعبد عن الواقع الـذي نعيشه ورؤيتنا لمستقبل بلادنا وأبنائنا ، وهكذا فـان وضوح العلاقة بين فكر تبروى وتطبيـقاته في الميدان في أي مكان من الدنيا يبرز بما لايدع مجالاً للشك مدى إيمان القيادات السياسية والتربوية بقيمة التطبيق للفكر في الواقع التربوي - والأمر الجدير بالاشارة هنا هو أن الاهتمام بهذه الفكرة جاء في المرحلة الراهنة بشكل مقصود وبعيداً عن العفوية، وهو مايعد دلالـة في حد ذاته إلى بدايات للأخـذ بالعلم في شتى مـجالات الحياة ه هو ماتعنبره الآمم الساعيه إلى التقدم سبـيلها ووسيلتها من أجل إنجاز ماتريده م معدلات التقدم والعصرية .

وهكذا فأن الأخذ بالتكنولوجيا كمدخل لتطوير المناهجة المدرسية يعد من المداخل الكفيلة بالمساعدة على تطوير مناهجنا بشكل جيد، والمهم في هذا الأمر أن نجد بين خبراء المناهج سواء المنظرين أو التطبيقيين الوعى والايمان بقيمة هذا المدخل وهو مايمكن أد يعد صمانا للالترام به في عمليات تخطيط المنهج وتنفيذه.



الابداع مدخل لتطوير المناهج

الابداع مظهر من مظاهر التجديد التربوي التي ظهرت علي الساحة التربوية منذ وقت بعيد. وهو يستهدف صناعة البشر علي نحو يجعل منهم صانعي حضارة تفيد البشرية جمعا، ومن هنا ولدت أجيال من المفكرين والمبدعين في مجال السياسة والاقتصاد والفلسفة والاجتماع والفن وغيرها من النظم المصرفية لكي توجه مسارات الحياة في عقود متلاحقة، الأمر الذي كان من شأنه تطور حياة المجتمعات بأشكال وانماط مختلفة، اعتمدت في أغلب الأحوال علي نواتج الفكر البشري بمختلف مسالكه ودروبه واتجاهاته ولعلنا ندرك أن المحرك الأساسي لهذا الأمر هو البشر، نقصد نوعية البشر بكل ما يملكه من قوي عقلية قادرة علي الابداع المتمثل في تراكيب وأنسجة معرفية جديدة اعتمدت علي الماضي ورصدت الحاضر وتنبأت بالمستقبل بكل مقوماته ومتغيراته. القضية إذن هي نوعية البشر.

والسؤال المطروح هنا أي نوعية من البشر نريد؟ هل نريد حقيقة بشرا يمتلك قدرات ابداعية؟ هل نريد بشرا من هذا النوع علي المستوي الشكلي أو النظري ؟ أم أننا نريد ذلك قولا وفعلا؟، وإذا كنا قد طرحنا هذا السؤال المركب فإننا نجيب عنه ببساطة شديدة فنقول نعم نحن دولة تسعي إلي التقدم بأعلي معدلات ممكنه، كما أننا ننظر إلي القوي البشرية باعتبارها السبيل الاساسي لاحداث ذلك التقدم وبتلك المعدلات، ولا سبيل أمامنا إلا أن نع علي أنفسنا فنربي الأبناء علي أفضل نحو ممكن بحيث يكونوا قادرين على تحمل تلك المسئولية حاضراً ومستقبلا.

ولعله أصبح من المسلم به أن التربية بمفهومها الواسع هي أداتنا في هذا الشأن. لا نقصد بذلك بطبيعة الحال مجرد مؤسساتنا التعليمية المتمثلة في المدارس والكليات والمعاهد، ولكننا نقصد كافة المؤسسات المسئولة عن التربية المخططة والمقصودة وغير المخططة وغير المقصودة، نقصد أننا نأمل في مجتمع مرب، بحيث ينظر الفرد هنا أو هناك ويتفاعل من خلال هذه المؤسسة أو تلك فيري فكرا وسلوكا يدعمان المفاهيم والقيم التي تعد قواعد راسخة لانطلاق السلوك المبدع.

ووسليـة التربية فــي ذلك هي المناهج المــدرسية، ولعلــنا نري ونسمــع كل يوم

مناقشات ومناوشات علمية وغير علمية حول المناهج المدرسية، وهذا ليس بمستغرب فالمناهج المدرسية هي الشغل الشاغل لكل بيت ولكل أسرة، فعملية التربية أصبحت في كل بيت كالشمس والهواء، ومن حق كل منتج أو مستهلك لها أن يتحدث عنها ناقدا أو مطورا، معبرا بذلك عن كافة التفاعلات الجارية في تخطيطها وادارتها وتنفيذها وتقويها وتطويرها، وهكذا نري أن كتائب الابداع أخذتاتها وضع فكرة الابداع أمام كل مشتغل بالتربية من أجل الحوار والتفاعل لتري كيف يكون الابداع لاعلي مستوي الفكر فقط ولكن علي مستوي الممارسة أيضا، وقد أدركت هذه الكتائب منذ البداية أنها ستواجه بعقبات وتحديات، ولكن لا بأس فهذا شأن كل فكر جديد، فهو يلقي المقاومة أحيانا والرفض أحيانا أخري، بل وكثيرا ما يواجه بالمقاطعة والتهكم، بل وربما العناد، وكل ذلك معروف ومألوف لدي أصحاب الأفكار والنظريات الجديدة، كما أن المفكرين اعتادوا الصبر والتحمل والاصرار لشيوع الفكر وترجمته إلي واقع وسلوك، وبقدر اقتناعهم بالفكر الجديد وبقدر صبرهم وتحملهم واصرارهم ببقدر ما يكون النجاح، ويكون الجزاء هو وبقدر صبرهم وتحملهم واصرارهم ببقدر ما يكون النجاح، ويكون الجزاء هو الأحساس بنبض الفكر في الواقع التربوي.

وفي سبيل ذلك جاءت فكرة اعتبار الابداع مدخلا لتطوير المناهج. وبناء علي ذلك ستعرض في هذا المجال جانبين: أساسيين هما:

- (١) المسلمات التي تحكم عمليات المنهج وموقف مناهجنا منها.
  - (٢) كيف يمكن أن نتخذ من الابداع مدخلا لتطوير المناهج.

أولا: مسلمات أساسية تحكم عمليات المنهج وموقف مناهجنا منها:

١ ـ الكتاب المدرسي ليس المنهج ولكنه وسيلة من وسائل تنفيذه، ومن ثم فإن الحديث عن المنهج لا يعني أننا نتحدث عن الكتاب ولكننا نتحدث عن نظام أوسع وأشمل من مجرد كتاب، وهكذا فإننا عندما نطور الكتاب المدرسي بالحذف أو الأضافة أو التقويم أو التأخير إنما نكون قد اتجهنا إلى المادة العلمية في محاولة

للتطوير من الناحية الشكلية فقط، كما أننا نكون قد تعاملنا مع وسيلة من وسائل المنهج أو مكونا من مكونات، وتبقي بقية الوسائل أو المكونات علي حالها دون تطوير.

Y \_ الموقف التدريسي اليومي هو وحدة بناء المنهج وتطويره، وذلك أن الموقف التدريسي يضم المادة بقدر ما وتنظيم معين وبأسلوب تدريسي محدد، وتكون هذه المادة متكاملة مع المكونات الأخري للمنهج، وبذلك تكون المادة العلمية وسيلة أو مك مكونات الموقف الـتدريسي، وهكذا يصبح المنهج مجموعة من تلك المواقف وليس مجرد كتاب أو قدر من المادة العلمية، وفي اطار هذا المفهوم يكون المعلم مخططا ومنظما ومديرا للتفاعلات التي تشملها مواقف التدريس وليس مجرد ملقن لمضمون الكتاب.

" \_ أن المعلم عندما ينفذ المنهج من المفترض فيه أن يكون علي صلة بفكرة بمن تولوا مستولية تخطيط وبناء المنهج، ومع ذلك فهو لابد أن يكون صاحب رأي أو وجهه نظر يترجمها إلي سلوك تدريسي معين، ومعني هذا أن تم تخطيطه من المناهة يظل علي شاكله معينة إلي أن تتناوله أيدي الخبراء التنفيذيين فيقدمون ما يمتلكونه من خبرات وأفكار وأساليب تعكس تراكماتهم الخبرية في المهنة، ومن هنا تبدو لنا فكرة في تنفيذ المنهج يعد أمر متوقعا بل ومطلوبا.

٤ \_ أن الكتاب المدرسي علي الرغم من أهميته ليس بالمصدر الوحيد للتعلم، بل وليس أهم المصادر، وهذا أمر يعني خاجة الأبناء والمعلمين إلي كفاءات خاصة لاستخدام جميع مصادر التعلم بما في ذلك الكتاب المدرسي، وهو أمر لا تعني به بكل مشتملاته نظرة تعتبره شيئا مقدسا ينبغي التقيد به حرفيا ولا يجب الخروج عنه، و به المعلم والمتعلم معا.

٥ ـ المعرفة وسيلة لبناء الفكر ولبناء النسيج الوجداني للفرد ولتشكيل كفاءاته وسلوكياته، وبالتالي فإن نقلها إلي عقول التلاميذ باعتبارها خزائن بشرية تحفظ فيها الثقافة وتسنقل عن طريقها إلى الأجيال المقبلة ليس سوي نظرة تعبر عن التخلف

بأجلبي صورة، ومن هذا المنظور يمكن القول أن المعرفة التي لا تستثمر في بناء الفكر والسنسيج الوجداني والكفاءات والسلوكيات ستظل دائما قليلة المنفع بل ويمكن المتشكك في قيمتها العلمية ودرجة تأثيرها في بناء البشر علي المنحو المستهدف.

7 - المعلم صاحب مهنة، وهذه المهنة تـفرض أن يمتلك كفاءات خاصة تمكنه من مجرب مارسة أدوار لم نألفها في نظامنا التربوي عامة وفي مناهجنا خاصة، فالمعلم مجرب وباحث وصاحب فلسفة ومنظم ومدير للمواقف التدريسية ومدير للتفاعلات الصفية وغير الصفية، ومع ذلك فهو لا يمارس هذه الأدوار ولكنه يمارس دورا واحدا نعرفه جميعا هو دور الناقل للمعرفة إلي عقول الأبناء والتأكد من احتفاظهم بها حتى يوم الامتحان.

٧ ـ الموقف التدريسي شركة بين المعلم والمتعلمين، ومن ثم فلكل من الجانبين دوره في المشاركة الحقيقية، ونقصد بذلك أن التلمية يجب أن يكون له دوره في عملية التدريس بكل ما تشمله من تخطيط وتنظيم وادارة وتنفيذ، وبالتالي فإن سكونه وسلبيته في مواقف التدريس تعبر عن نموذج في التدريس غاية في التخلف ويعبر عن فكر تربوي لم يعد له وجود إلا في متاحف تاريخ التربية.

٨ ـ أن المفاهيم واساليب الـتفكير ومانود تنميته من اتجاهات وقيم يجب أن يترجم إلي مواقف حقيقية في كل مراحل التدريس، فلا يكفي أن نرفع شعارا عن الحرية أو العدالة أو الروح العلمية أو الابداع أو غيرها ونتصور أننا أنجزنا كل شيء وأننا استطعنا أن نصل إلي مستوي السلوك، ولكن لابد من توفير المناخ وتشجيع المشاركة الحقيقية وتخطيط المواقف التدريسية المؤثرة والدافعة للتعلم المثمر.

9 - أن الأمتحانات بصورتها الراهنة ليست إلا وليدة النظام القائم والمناهج المدرسية السائدة، ومن ثم يمكن توجيه النقد إليها من هذه الزاوية وفي اطار معايير تلك المناهج؛ فليس من المنطق في شيء أن نوجه إليها النقد وهي وليدة نظام معين ومناهج مدرسية قائمة، وهكذا فإن تطوير الامتحانات والتقويم التربوي بوجه عام هو جزء من تطوير المناهج ذاتها.

١٠ ـ تتميز عملية تطوير المناهج بالـشمول، ومع ذلك نلحظ أن تطوير مناهجنا يقوم علي الجزئية بما يفقد عملية التطوير مقموا أساسيا من مقوماتها، ومن ثم فهي تعتمد علي الفردية في مقابل الاستمرارية وعلي العفوية في مقابل التخطيط العلمي وعلي الشكلية في مقابل الجوهرية، وبـذلك لا يمكن القول أن الأساليب التقليدية في تطوير المناهج يمكن تصنيفها لتكون في اطار علم تطوير المناهج بمعناه الصحيح.

11 ـ أن كاف الممارسات المتصلة بالمناهج تخضع بشكل مباشر للمناخ الاجتماعي بكافة الضغوط والمتغيرات والضوابط التي تحكمه، وهذا المناخ يؤثر بصورة جوهرية علي المناخ المدرسي وكذا المناخ الصفي، وبذلك فإن العلاقة الشبكية بين هذه المستويات الثلاثة تتحكم بأقدار متفاوته في نوعية المواقف التدريسية ونوعية التفاعلات السائدة فيها والتي تشترك فيها جميع الأطراف.

11 \_ أن القيادات التربوية علي كافة مستوياتها معنية بمسألة الفكر والتطبيق معا، فالمعلم والموجه والمدير في حاجة إلى المثل والنموذج للمحاكاه في البداية ثم التجديد والابداع في مرحلة تالية بما يعبر عن ذكاء وفكر وقدرات كل فرد فيما يقوم به من ممارسات ميدانية، وبالتالي يكون المنهج أقرب الأطراف تأثرا بمستويات تلك القيادات.

17 \_ يعد المنهج المدرسي تعبيرا صادقا عن المجتمع بكافة أبعاده الحضارية والاجتماعية والفلسفية، ومن ثم لا ينبغي استيراد مناهج من أي دولة منهما كان مستوي تقدمها، وهكذا يكون المنهج ترجمة لنموذج تربوي يضعه المجتمع ويحدد فيه نوعية المواطن، باعتباره مشاركا في الحاضر وصانعا للمستقبل، ومن هنا تكون النظرة المستقبلية من أهم الأسس التي يجب أن يعتمد عليها المنهج مهما كان نوعه ومستواه، ويرتبط بهذا الأمر أن المنهج يجب أن ينطلق مما هو ثابت ومستقر لدي الأبناء من خبرات سابقة، وهو ف عنادة من بيئة إلى أخري، وبالتالي فإن انعكاسات مختلف البيئات على المناهج المدرسية يعد أمراً مهما لا يجب أن نقلل من شأنه.

15 ـ أن مصر مليئة بخبراء في المناهج شاركوا في بناء وتطوير مناهج عديدة في البلدان العربية، ومن ثم تكون النظرة المستعرضة لمختلف الخبرات العربية والأجنبية شيئا مهما لا من أجل المنقل، والتقليد ولكن للري أوجه القوة التي تتفق مع الواقع التربوي المصري، وتدعمه وتثريه.

10 ـ تعد عملية التجريب علي كافة المستويات من أهم العمليات الـتي تساعد علي نجاح الجهد المبذول في بناء المناهج وتطويرها، ذلك أننا تعودنا لزمن طويل أن نتصور أن هذا القدر من المعرفة أو ذاك يصلح لـلأبناء فندفع به إلي المطابع ثم إلي المدارس وأيدي المعلمين والتلاميذ ونفاجأ في مرحلة التعميم أن هناك ما يستحق المراجعة وما يستحق الحذف وما يستحق الاضافة بل واحيانا ما يستحق الالغاء كلية.

أن هذه المسلمات سابقة الذكر تابعة من أدبيات علم المناهج وأصوله وأحدث تطوراته، ولعله قد تبين لنا من خلال العرض السق موقف مناهجنا منها وهو ما يؤكد تماما وبوضوح أن مناهجنا الحالية لاتزال بعيدة عن كونها مناهج يمكن أن تنمي الابداع. وأن كان هذا لا يعني عدم امكانية اتخاذ الابداع كهدف علي مختلف المستويات بما في ذلك مناهجنا المدرسية، والأمر الجدير بالتأكيد في هذا المجال هو أن ارادة التطوير واردة، وقرار التطوير ماثل أمامنا، والخبرات المصرية والأجنبية متاحة، والامكانات المادية والبشرية ميسرة فما المشكلة إذن، المشكلة تكمن في: من أين نبدأ؟ وكيف نسير؟ وبمعني آخر ما الاجراءات المتنفيذية الكفيلة بانتقال من أين نبدأ؟ وكيف نسير؟ وبمعني آخر ما الاجراءات المتنفيذية الكفيلة بانتقال الابداع من كونه فكرا إلي كونه مناخا وسلوكا لدي الجميع، ونقصد بالجميع هنا المعلم والمدير والموجه وكذا كل قيادة ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة المعليات المنهج بمعناه الواسع والشامل والنذي المحا إليه في معالجتنا للمسلمات، بعمليات المنهج بمعناه الواسع والشامل والنذي المحال.

ثانيا: كيف يكو الابداع مدخلا لتطوير المناهج؟

يمكن لمخططي ومنفذي المناهج أن يتبنوا هذه الفكرة بحيث يكون الابداع هو جوهر عمليات المنهج مهما كان مستواها ولكن ذلك قد يقف عند مستوي الشكل دون المضمون ويمكن أن يتغلغل بدرجات متفاوتة في تلك العمليات، وهذا يتوقف بطبيعة الحال علي قوة الدفع التي تجعل من هذا المدخل حقيقيا وملموسا في كافة عمليات المنهج.

ولعلنا نلاحظ أن الأفكار المتعلقة بالابداع أصبحت شائعة بشكل واضح لدرجة أن العديد من المؤتمرات والندوات والاجتماعات المتخصصة تتخذ من الابداع محورا للمناقشات ولكن ظل ذلك علي مستوي المفاهيم والمباديء التي يقوم عليها بقصد التعميق والتأصيل. وعلي الرغم من أهمية هذه المرحلة إلا أنها لا تعد كافية، كما أنها لاتعد ضمانا لتشبع مناهجنا بالابداع سواء علي المستوي التخطيطي أو علي المستوي التنفيذي، ولذلك فإن الداعين إلى الأخذ بالابداع كمدخل لتطوير المناهج يشعرون بحالة من عدم الاتزان، فالفكر فيه تطور والحديث عن الابداع كثير ومتشعب، فالكل يتحدث عن الابداع، ويؤكد البعض امكانية اعتماده مدخلا لتطوير المناهج، ويؤكد البعض الآخر أن الامكانات المتاحة والظروف الراهنة تقف حائلا لك، ومن هنا جاءت حالة عدم الاتزان التي تتحدد في شيوع الاهتمام بالفكرة دون معرفة كيفية ترجمتها إلي واقع في عمليات المنهج، ولذلك سنحاول في هذه المرحلة أن نضع تصوراتنا في هذا الشأن، وهي كالتالي:

(١) تحتاج مسألة الابداع كمدخل لتطوير المناهج إلى تهيئة فكرية ونفسية لكل من له علاقة بعملية تربية الأبناء:

بما في ذلك كافة وسائط الثقافة مثل الاذاعة والتليف زيون والصحافة، ذلك أن تلك التهيئة تعني الحاجة إلي مناخ اجتماعي عام يؤمن بالفكرة ويستوعبها ويتقبلها كأسلوب للحياة، وهذا يعني أن المجتمع كله بكافة مؤسساته وقطاعاته لابد أن يتبني هذه الفكرة لتصل إلي كل مسئول عن عملية التربية بما في ذلك الآباء والأمهات.

والسبيل إلى ذلك اللقاءات العامة والندوات والمناقشات في كل المستويات بما في ذلك الأجهزة الشعبية بحيث يشارك فيها أصحاب الفكرة الجديدة لتناقسوا ويوضحوا ويكشفوا عن المميزات ونواحي القوة وعلاقة ذلك كله بنوعية مواطن المستقبل. أننا في هذه المرحلة لابد أن نسعي إلى حالة من التقبل العام والاقتناع الكامل بين المشتغلين بالتربية، ذلك أننا في حاجة إلى المؤيدين وفي حاجة أيضا إلى جذب المعارضين إلى صفوف المؤيدين لأن الحاجة ماسة إلى جيل من التربويين يدافع عن الفكرة ويسعى إلى ترجمتها إلى واقع ملموس. الميدان يضم من يقاومون ويرفضون التطوير لمجرد الفتهم بالقديم وعدم الرغبة في المجازفة بالتعلم من جديد، وهكذا يبدو أننا في حاجة إلى التــأثير في مفاهيم واتجاهات هذه الفئة، وهو أمر يـحتاج إلي وقت طـويل وصبر وثبات واصـرار. ولا ننسي هنــا أن المناخ الاجتماعي السائد ليس محصلة للأمس أو السنوات قليلة ولكنه محصلة لنقود طويلة، ومن ثم فقد تركت تلك العقود رواسبها التي وصلت إلى حد التكلس، وبالتالي فإن الجهد سيكون شاقا، ولكن لنذكر دائما أنه ليـس بمستحيل أمام الايمان والارادة القوية والرغبة الأصلية في وضع حجر في بناء مستقبل أفضل. ولعلنا ندرك الآن أننا لسنا في حـاجة إلى مدخل واحد من أجل التهيئة الفـكرية والنفسية ولكن لابد من مداخل متعددة يتم من خلالها الـوصول إلى عقـول ووجدانات القيادات التربوية والمعلمين والأبناء وأولياء الأمور ومخططي البراميج الاذاعية والتليفزيونية وكتاب الصحف والمجلات، وليس المقصود بذلك ما ينتجونه من مواد تربوية ولكن ما نـقصده هو أن كل انتاج تلك المؤسسات يجـب أن يتجه إلى تقديم اسهاماته الثرية لدعيم عملية التهيئة التي نقصدها.

ويرتبط بهذا الأمر أن يتحدث الجميع بلغة واحدة، وهذا يحتاج إلي مصطلحات. متفق عليها حتي تسهل عملية التواصل الفكري بين الجميع.

(٢) اثراء المناخ المدرسي:

فالمناخ المدرسي هو امتداد لــلمناخ الاجتــماعي بل وربما يمكــن القول أن الأول

انعكاس مباشر للثاني، فإذا ما تغيرت نظرة المجتمع إلى المعلم باعتباره قائدا تربويا قبل أن يكون معلما وأنه باحث ومجرب، ومباديء قبل أن يكون ناقلا للمعرفة فإن ذلك سيجعل منه محركا ومديرا للتفاعل من خلال المناخ المدرسي السائد.

وتعني التهيئة الفكرية والنفسية أيضا مبني مدرسيا مغايرا، فهو ليس بناء هندسيا ولكنه بناء هندسي تربوي لابد أن تتوافر فيه مساحات كافية ليمارس الأبناء عملية التعلم بصدق وعمق وثراء، وتعني التهيئة أيضا نوعا جديدا من العلاقات الانسانية بين البشر داخل جدران المدرسة، فالمدير والموجه والمعلم بمفاهيمه الجديدة سينظرون إلي المدرسة كمؤسسة اجتماعية لها وظيفة أساسية هي تربية الأبناء فكرا ووجدانا وسلوكا، وهكذا فمن المتوقع أن تختلف الممارسات الحالية، وتعني التهيئة أيضا فناء مدرسيا ونشاطا للأبناء وجمعيات علمية ومرح مدرسي واذاعة مدرسية وصحافة مدرسية ومكتبات جيدة في الفصول والمدارس وغير ذلك مما كان من مقومات الحياة المدرسية منذ نصف قرن أو أقل، وهكذا فإن شدة الاتصال أو قوة التأثير بين المناخ المدرسي والمناخ المدرسي هي العامل الحاسم بل والحاكم أيضا لمدي تغلغل مفاهيم الابداع ومبادئه في المناخ المدرسي.

# 

ولعلنا بذلك نري أهمية المناخ الاجتماعي وأهمية التواصل بينه وبين المناخ المدرسي وكيف أن المفاهيم والمباديء التي يتنفسها الأبناء ويعيشونها داخل جدران المدرسة متوقفة علي نوعية المناخ السائد، وما إذا كان مناخا مربيا للأبناء علي النحو الذي نريده أو مناخا مربيا ولكن دون ذلك.

المناخ المدرسي هـو التربة التي سيأتي إليها المنهج لكي يزرع فيها وليكون جزءا منها يعايشه الأبناء كل يوم، ومن ثم لابد أن يكون هذا المناخ بمتلكا كافة مقومات قوة التأثير في الأبناء، ومن هنا يمكن القول أن هناك معايير عديدة بين المجتمع بكافة مستوياته بما في ذلك المجتمع المحلي والمدرسة بما تمتلكه من مناخ مدرسي معين وبالتالي ربما تكون المدرسة آنذاك قادرة على التأثير في البيئة المحيطة تأثيرات ايجابية من شأنها تطوير البيئة والفرد معا إلى مستوي نرضي غثة ونتقبله.

مستوي شدة الاتـصال بالمناخ الاجتماعـي العام، وهكذا تكون كافـة الممارسات الفاعلة فـي مواقف الدريس اليومي متـوقفة علي مساحة الاتصـال أو التلاقي بين المناخين الاجتماعي والمدرسي، وهذا المناخ الاجتماعي

يعني أن الصلة وثيقة بين

الحلقات الثلاث، وأنه علي قدر الاتصال المناخ الصفي لر المناخ المدرسي المناخ المدرسي المناخ المدرسي

المدرسية في اطار مدخل الابداع، فالمعلم في تخطيطه للخبرات وفي تنظيمها وادارتها وتنفيذها يكون متأثرا بنوع المناخ، بل ويكون المناخ ذاته قوة دافعة ومساندة للمعم في ممارساته للابداع في عملية التربية، وهذا يعني أن المهارات القلية المكونة للابداع فـي عملية الـتدريس وفي نـواتج التعلم بـتوقفه علـي نوع المناخ الـصفي والمفاهيم والمباديء التي يقوم عليها وتحكمة وتوجهه، ومن همنا تبدو لنا أهمية المعلم، ومدي قدرته في تهيئة خبرات غنية قائمة على الابداع، وبالـتالى فهو إذا امتلك كفاءات الابداع في التدريس فهو لا يستطيع أن يفعل الكثير إذا انتفي المناخ المناسب لبناء تــلك المهارات لدي الأبناء، ومن ثم يمكن القول أن المـعلم ليس دائما هو المسئول الوحيد علي الفشل في بـلوغ أهداف التربية، ولكن ذلك يرجع اساسا إلى تلك الحلقات المتصلة بين المناخ الاجتماعي والمناخ المدرسي والمناخ الصفي ومدي اتساع مساحة الاتصال بينها. ويرتبط بذلك أساليب التدريس ومداخله ألتي يلجأ إليها المعلم من أجل أن يساعد كل متعلم على احراز النجاح والتمكن من مهارات الابداع، والمسألة هنا ليست فقط قــدرة المعلم على تعليــق شيء في مجال الابداع أو عدم قدرته، ولكنها قبل هذا مدي توافر إلمناخ المناسب ومدي مشاركة القيادات الـتربوية الأخري في دعـم جهد المعلم وتـقديم النموذج المنـاسب وقوي الدفع المناسبة التي تجعل من المعلم قادرا علي توفير الخبرات المربية والتي من شأنها . اكتساب التلاميذ لمهارات الابداع .

## (٤) الحاجة إلى نموذج للمنهج:

وهو تجريد لكافة المفاهيم والمباديء التي يقوم عليها الابداع، وهو أيضا محصلة للفكر التربوي السائمد والذي يستهدف إحداث المتهيئة الفكرية والنفسية حوله، والهدف من وراء ذلك هو أن ينظر خبراء المناهج في مرحلة التخطيط فيجدون أمامهم نموذجا يسترشدون به في كل شيء بدءا من اهداف المنهج وانتهاء بأساليب التقويم المناسبة لــه ومرورا بمكونات المـنهج الأخري. ولعــلنا نلاحظ أن المـناهج المدرسية في كافة البلدان العربية تفتقد النموذج، ولذلك فنادرا ما نري وضوحا في الفلسفة الموجهة للمناهج بل وكثيرا ما نري أشياء لا نعرف لها أساسا نظريا أو فلسفيا وغـالبا ما نشاهد تخبطا وارتجـالا في اختيار محتويات المناهـج، بل وتخبطأ وارتجالاً في الحذف والتكرار، وهي أمور ترجع أساسا إلى غياب النموذج. ولكن وما السبيل إلى هـذا النموذج؟ أولاً هو نموذج لكل المناهج بغض الـنظر عن النظم المعرفية التي تنتمي إليها وثانياً هي مسئولية خبراء المناهج المبصريين الذين يعتمدون في تخطيطهم لـلنموذج علي رؤية واضحة للأبعاد التاريخيـة والحضارية والجغرافية والثقافية والسدينية والعلمية للسواقع الاجتماعي، وكذلك الرؤية السواضحة لمستوي التهيؤ الفكري والنفسي في المناخ أو الوسط الاجتماعي لتقبل فكرة الابداع، وإذا كان الخبراء يعتمدون عملي هذه الجوانب مجتمعة فهم يجب أن يسعتمدوا أيضا علي نتائج نظرتهم التحليلية الناقدة لنماذج المناهج على المستوي العالمي، لا من أجل النقل أو التــقليد والمحاكاه ولكن مـن أجل تبين الدوافع وأوجه الشــبة والاختلاف والاستفاده والـتطويع والمواءمة بين مـا نريد الأخذ به عن الأخريـن والواقع الذي نعيشه بـكل ما يضمه من تراكم خـبري في مجال صناعة المنــاهج، وإذا حاولنا أن نبين هنا إطارا عاما للنموذج الذي نقصده فإننا نقصد أن نؤكد على أن الابداع لابد أن يكون هو السمة المميزة لهذا النموذج ذلك أنه يبين العلاقات الطولية والعرضية بين كافة مكونات المنهج، وتجدر الاشارة هنا إلى أن النموذج المقــترح لا ينبغي أن يصف تلك المكونات فقط بل لابد من الاهتمام أيضا بالعمليات، ولا يكفي في

هذه المرحلة بطبيعة الحال أن يضم النموذج عددا من الأشكال الجزئية فقط، ولكن لابد أيضا من شرح تفصيلي لكل شكل منها والعلاقة بين مكوناته وكافة التفاعلات بين أجزائة، وهنا لابد من ظهور الابداع في النموذج منذ البداية وحتى النهاية، حيث أنه يعد الدليل والمرشد للمخطط والمنفذ للمنهج في جميع المراحل. وتجدر الاضارة هنا إلي أن هذا النموذج الذي نقصده يستحق منا كل اهتمام وحشد للكفاءات المتخصصة في صناعة المنهج حتى يأتي علي أفضل صورة ممكنة، والمهم هنا هو أن يكون النموذج متسماً بالاجرائية، وهذا هو ما قصدناه بالقول أن النموذج يجب أن يأتي في شكل عمليات أكثر من مجرد وصف لمكونات المنهج، والحقيقة أننا إذا كنا نؤمن بأهمية هذا النموذج فإن ذلك يساير فكرة القيادة في المنهج، أي أن من يعملون في المناهج يحتاجون إلي قيادة تتمثل في النموذج وفي الخبراء اللذين يشرفون علي ترجمة النموذج إلي مناهج فعلية تتخذ من الابداع مدخلا لها، والنموذج باعتباره انعكاسا لجهد بشري متطور يتسم بالعمق والأصالة والمرونة، وبالتالي فإن من قاموا بتخطييه هم الذين يجب أن يكون مرجها في مرحلة التخطيط الفعلي للمناهج على كافة إنتماءاتها إلى مختلف النظم المعرفية.

# (٥) النموذج والأهداف والمستويات:

تحتل الأهداف مكانة أساسية في النموذج، وهي لا تأتي من فراغ ولكنها تأتي كمحصلة لدراسات تحليلية للمجتمع والثقافة وسيكولوجية التعلم وطبيعة وامكانات النظم المعرفية والاتجاهات العالمية، ويتبين من ذلك أن الابداع باعتباره من المستحدثات التربوية فإن المجتمع في حاجة إلي أجيال من المبدعين، كما أن البحوث والدراسات التي أجريت ولاتزال تثبت كل يوم إمكانات عقلية متميزة للفرد ينبغي استثمارها، ومن أبرز تلك الامكانات الابداع بكل مكوناته ومهاراته ، كما أن مختلف الدول سواء المتقدمة أو النامية أو المتخلفة أدركت منذ وقت بعيد زن القوي السبرية هي صانعة التقدم والمتنمية وبالتالي أصبح الاهتمام بتربيتها واعدادها لتلك المسئولية أمراً حتمياً بل وله الأولوية المطلقة، وقد تبين أيضاً أن

مختلف النظم المعرفية هي وسائل وليست غايات لذاتها، بمعنى أن أي قدر من المعرفة يقدم إلى الأبناء يجب أن تكون له تأثيرات على العقل والوجدان والسلوك، أي أنْ الاهتمام أصبح موجها إلى وظائف المعرفة أكثر من الاهتمام بها لذاتها، ولذلك فإن المنموذج باعتباره تجريدا لكل عمليات المنهج لابد أن يمكس الابداع سواء في مرحلة تحليل مصادر اشتقاق الأهداف أو في مرحلة صياغتها في مختلف مستوياتها، فالأهداف العامة لمناهج التخصص الواحد، وهناك الاهداف العامة لكل منهج وهناك أهداف للوحدات وأهداف لللدروس، وقبل هذا كله هناك الأهداف العامة لــلمرحلة وأهداف الــتعليم وأهداف الــدولة، وهذه الأهداف على مــختلف مستوياتها توجد في علاقة تابعية بحيث يعتمد على الدراسة التحليلية لتحديد أهداف المستوي الأقل، ومن ثم فإن قنضية الأهداف والمستويات تعنى أنها على درجة كبيرة من الأهمية ولا ينبغي أن نقلل من شأنها، بل ولابد أن تتحدد وظيفة كل مستوي منها، فالمعلم في تناوله للمنهج على المستوي التنفيذي يتعامل مع أهداف اجـرائية نــابعة مـن المستوي الأعــلي وهو أهــداف الوحدة الــتي تأتــي من الأهداف العمامة للمنهج وهكذا، وبالمنظر إلى وظميفة مخطط المنهج في مسألة الأهداف هـذه نجده غير مـعني بـشكل مبـاشر بالأهداف الأجـرائية ولـكنه معبني بالأهداف الخاصة بمناهج التخصص الواحد والمستويات الأخري السابقة عليها ليري تطور الفكر المراد به في النظام التربوي عامة والمناهج المدرسية بصفة خاصة.

وهكذا فإن مسألة الابداع لابد أن تكون واضحة ومحددة في كل تلك المستويات بحيث تكون الشغل الشاغل لخبراء المناهج في كافة المستويات وفي كافة العمليات، إذ أنه بدون ذلك ستخرج المناهج في أي صورة عفوية أو إرتجالية، وقد يطهر فيها الابداع وقد لا يظهر، وإذا ظهر سيكون ذلك بشكل غير مقصود وغير مخطط، ولعلنا في حاجة في هذا الشأن إلي تقديم بعض الأمثلة لأهداف أحد المناهج التي تعكس الابداع أو بعض جوانبه على الأقل:

١ ـ أن يكتسب التلاميذ مهارات كتابة البحوث القصيرة.

- ۲ ـ أن يكتسب التلاميذ مهارة كتابة تقارير شفوية عن مشكلات قاموا
   بدراستها.
  - ٣ \_ أن يكتسب التلاميذ تقارير تحريرية عن مشكلات قاموا بدراستها.
    - ٤ \_ أن يكتسب التلاميذ مهارات استخدام مصادر متنوعة للمعرفة.
    - ٥ \_ أن يكتسب التلاميذ القدرة على تحليل نص في المادة العلمية.
    - ٦ \_ أن يكتسب التلاميذ القدرة على تلخيص قدر من المادة العلمية.
  - ٧ \_ أن يكتسب التلاميذ القدرة على التمييز بين الأفكار والمباديء الأساسية.
- ٨ ـ أن يكتسب التلاميذ القدرة علي استخدام الأطالس والقواميس ودوائر المعارف.
  - ٩ \_ أن يكتسب التلاميذ القدرة على التخطيط الجماعي.
  - ١٠ ـ أن يكتسب التلاميذ القدرة على الاشتراك في المناقشات.
  - ١١ ـ أن يكتسب التلاميذ القدرة على الاستماع إلى الآخرين.

ويبدو من النظر إلي هذه الأهداف أنها تصلح لتكون أهدافاً لأحد المناهج المدرسية، وهي لا يمكن أن تكون أهدافاً لمواقف تدريسية ولكنها تعد موجهات لمخططي المنهج، ويحتاج المعلم في مرحلة تنفيذ المنهج إلي تحليل هذه الأهداف ليصل إلي أهداف اجرائية تصلخ لتكون أهدافاً للمواقف اليومية للتدريس وجملة القول في هذا الشأن أن الابداع بكل مكوناته لابد بداية أن يظهر بوضوح في كل مستويات الأهداف لتكون قواعد للعمليات التالية والتي من شأنها أن تترجم هذا كله إلي خبرات مشبعة بالابداع تتاح للأبناء.

#### (٦) النموذج ومحتوي المنهج:

عندما نتحدث عن محتوي المنهج تثأر مسألتان، المسألة الأولى متعلقة بالمستوي والمسألة الثانية متعلقة بالستوي ومنع ذلك فقلما توجه العناية الكافية لهاتين

المسألتين، ومن هنا تأتي العيوب والأخطاء المألوفة في مناهجنا المدرسية، فلابد من التأكد من ملاءمة المادة العلمية للأبناء في كل مستوي دراسي، كما لابد من التأكد من أن أسلوب التنظيم يتفق تماماً مع الفلسفة التي يعكسها نموذج المنهج، ويرتبط بهذا الأمر أسلوب صياغة المحتوي، فهناك من الأساليب ما يجعل المعلم مضطراً لاستخدام أسلوب الالقاء والحفظ والاستظهار، وهناك من الأساليب ما يجعله قادراً علي استخدام استواتيجيات تدريس أخري من بينها الاستراتيجيات المطلوبة لتنمية الابداع، وربما يكون من المفيد هنا أن نشير إلى الأسلوب المستخدم في صياغة محتويات مناهجنا تعتمد على السرد في الخالب بينما المطلوب زن يعتمد كاتب المادة العلمية على أسلوب الصياغة الذي يمكن من خلاله:

- ١ ـ أثارة مشكلات يفكر فيها التلاميذ.
  - ٢ \_ أثارة الدافعية لدي التلاميذ.
- ٣ ـ تبين العلاقات الطولية والعرضية بين النظم المعرفية المختلفة.
  - ٤ \_ تقديم أسئلة للمناقشة مع الزملاء.
    - ٥ \_ تقديم أسئلة للمناقشة مع المعلم.
  - ٦ ـ تقديم توجيهات لمصادر المعرفة الأخري.
  - ٧ \_ التوصل إلى تكوينات معرفية جديدة بالنسبة للتلاميذ.
  - ٨ \_ تخطيط أنشطة تشترك في تنفيذها مجموعات من التلاميذ.
- ٩ \_ اعداد وسائل تعليمية يمكن استخدامها في مختلف مراحل تنفيذ المنهج.

وبناء على ذلك يصبح قدر المادة أمراً هامشياً، فليس من المطلوب أن نقدم للأبناء كل شيء في أي مجال معرفي ولكن الأهم من ذلك بكثير هو أن نعلمهم مهارات التعامل ومهارات البحث ومهارات الدراسة، والأمر المهم في هذا الشأن دائماً هو أن يكون محتوي المنهج وسيلة وليس غاية لذاته، ومن ثم فإن الأمر

المتوقع هو أن تكون المادة العلمية من حيث المستوي والتنظيم والأسلوب قادرة علي ترك بصماتها الواضحة علي مسارات تفكير الفرد، وهكذا تتاح الفرصة أمام المعلم لكي يتناول المحتوي علي نحو يجعل منه وسيلة إلي جانب وسائل أخري لبلوغ الأهداف الخاصة بالابداع، وهذا يعني أن يكون المعلم متمكناً من مهارات تناول المحتوي بحيث يعمل فيها فكره ويوظفها توظيفا جيدا في تشكيل الخبرات المساعدة على تنمية مهارات الابداع.

## (٧) النموذج واستراتيجيات التدريس:

في إطار ما سبق قوله عن مكانة المعرفة من العملية التعليمية يصبح قدر ما يتعلمه الأبناء متوقفاً على مدي الفائدة المحققة من ورائها وهي تتمثل عادة في بلوغ الأهداف المحددة، وفي إطار النلوذج الخاص بالمنهج تكون استراتيجيات التدريس المناسبة، فالمعلم لا يقوم بالتدريس بالمعني المتقليدي ولكنه يقوم بتخطيط وتنظيم وادارج وتنفيذ الخبرات اليومية سواء داخل الفصل المدرسي أو خارجه، وفي جميع الأحوال من المفترض أن يكون قادرا على تهيئة خبرات يكون من شأنها التأثير في الأبناء عقلياً ووجدانياً ومهارياً، وهذا لا يأتي إلا إذا كان المعلم قادراً على تبني استراتيجيات تنمية التفكير الابداعي والتي تؤكد على:

۱ ـ ادراك التلاميذ لعلاقات جديدة وتقديم أفكـار أو منتجات فريدة مميزة لذاتية
 الفرد وتفرده.

٢ ـ انطلاق التلاميذ للتكفير تفكيراً تباعدياً متحرراً يصلون من خلاله إلي آراء ووجهات نظر وتصورات واجابات متنوعة والمهم في هذا الشأن هو أن يقدم كل فرد الأسباب والعلل لكل ما يقدمونه من استجابات ازاء المواقف والمشكلات المطروحة.

٣ ـ أثارة الدوافع حـتي يقبل التـلاميذ علي مواقـف التدريس والمشاركـة فيها، وكلما كـانت المواقف مثيـرة كلما شعر التـلاميذ بأنهم جـزء منها وأنه يجـب القيام بأدوار معينة.

- ٤ ـ توصل التلاميذ إلى مظاهر الابداع دون تحديد مسبق، بمعنى أنا إذا حددنا ما يجب أن يصل إليه الأبناء نكون قد قتلنا الابداع في مهده، ومن ثم فإن مظاهر الابداع التي يصل إليها الأبناء قد تكون متعددة وغير متوقعة من جانب المعلم.
- ٥ \_ إفساح الوقت المناسب للتفاعل المثمر بين التلاميذ ومواقف الخبرة المتاحة، فالدروس اليومية المحددة بفترات زمنية معينة تجعل المعلم في موقف يلجأ فيه إلي الالقاء واغفال أهداف هامة وأساسية، ولذا لابد من اعادة النظر في التوقيتات القائمة والفواصل الزمنية بين الدروس اليومية.
- ٦ ـ توفير الامكانات المناسبة، فالابداع هدف غال ومكلف وهو يستحق توفير الامكانات المادية والبشرية المناسبة، وبالتالي فلا يمكن أن نتوقع بلوغ هذا الهدف في إطار المعطيات الحالية بكل ما تشتمل عليه من قصور.
- ٧ ـ ضرورة الخبرات الغنية، فلا يكفي أن يكتسب التلاميذ قدراً من المعارف بل يجب توجيه الاهتمام إلي المفهوم والاتجاه والقيمة ومسار التفكير المناسب، وهي أمور تحتاج إلى معلم بمواصفات خاصة.
- ٨ إتاحة الفرص أمام الأبناء لمزيد من التعلم، فالاعتماد علي إثارة المشكلات وحوافع التلاميذ ستؤدي دائماً إلي ظهور مشكلات وتحديات جديدة تدعو إلي التعلم ولذا فإن المعلك والامكانات المتاحة يجب أن تكون عوامل مساعدة علي المزيد من التعلم.
- 9 ـ استخدام العديد من استراتيجيات التدريس، إذا ليس من المتوقع أن يكون الجميع علي نفس المستوي من القدرات الابداعية، وبالتالي فإن المعلم يجب أن يستخدم الاستراتيجيات المناسبة لما يوجد من فروق فردية بين التلاميذ.
- ١٠ ــ التفاعلات الانسانية يجب أن تسود مـواقف التدريـس بمختلف أنـواعها
   ومستوياتـها فالمناخ الصفي التسلطي لا يساعد علي التدريـس المبدع ولا يؤدي إلي

اكتساب مهارات الاببداع، ومن ثم فالحاجة ماسة إلى المناخ الديمقراطي الانساني الناب مهارات الاببداع، ومن ثم فالحاجة ماسة إلى المناخ الديمقراطي الانساني الذي يشعر فيه المتعلم بالحب والمودة والصداقة وحرص المعلم علي تعليمه وتربيته على نحو متميز.

١١ ـ إن النـشاط المدرسي مـهما كـان نوعه هـو مكون أساسـي من مكـونات المنهج، بل ويرتبط به إرتـباطا عضويا، وبالتالى فإن إهماله يعد هـدما مباشراً يتجه إلى المنهج ذاته، الأمر الذي يضبع على الأبناء فرصة بلوغ أهداف عامة.

17 ـ أن النشاط ليس من نوع واحد بالنسبة للمجميع ولكنه ينجب أن يتنوع علي نحو يلائم الجميع وينتفق مع ما يوجد بينهم من فروق فردية، والمهم في هذا المجال أن يجد كل فرد ذاته وأن ينشعر بقدرته علي المشاركة الحقيقية واحراز قدر من النجاح يؤدي إلى تعلم آخر في المستقبل.

17 - التقويم المرحل أو الختامي يجب أن يكون مصدر خبرة سارة تنزيد من مستوي الدافعية من أجل المزيد من التعلم، وهكذا تصبح الامكانات بصورتها الحالية غير صالحة لتقويم مستويات التلاميذ في مهارات الابداع، بل ويمكن القول أن ما يحيط بالإمكانات الحالية من قيود وظوابط ومظاهر للتخويف والتهديد تؤدي إلي نفور الكثيرين من التعلم جملة، وهكذا تتساقط الأهداف التربوية الهامة التي نريد لها أن تبقي وزن تترجم إلي عقول ومسارات تفكير ابداعية. ولعلنا نلاحظ أن الحديث عن التدريس في إطار الابداع كمدخل لتطويس المناهج يمختلف جملة وتفصيلا عن التدريس بالمعني العادي والمألوف وهو يحتاج إلي معلم يمتلك كفاءات خاصة تصلح لهذا الأمر، وهكذا سيظل المعلم الحالي غير قادر علي تنفيذ استراتيجيات التدريس المطلوبة إلا إذا تمكن من مهارات الابداع وتمكن منه الابداع فكرا ووجدانا وسلوكا.

(٨) النموذج واعداد المعلم وتدريبه:

سيظل المعلم دائما هو العمامل الحاسم والقادر عملي نقل النموذج من مرحلة

الفكر المجرد إلى مرحلة الواقع الملموس، وتجدر الاشارة هنا إلى أن المعلم قد عتلك كفاءات التدريس للابداع وكفاءات تنفيذ المنهج في اطار الابداع، ولكن الممارسات القائمة من شأنها أن تعطل تلك الكفاءات، بل ومن شأنها أيضا أن تقتل الرغبة للتجديد والابداع لدي المعلم، ومع ذلك فإن المسألة تحتاج إلي نظرة جديدة إلي نظم وأساليب إعداد المعلم وتدريبه من أجل هذه المهمة التي تعد شاقة إلى حد بعيد، فالمعلم لابد أن يكون مبدعا في البداية لكي يكون قادرا على تنفيذ المنهج على نحو ابداعي، بل وليكون قادراً على تنمية مهارات الابداع لدي الأبناء، ومن ثم فإننا في فإننا في حاجة إلى نقد الذات وتقويم تلك النظم والأساليب، فالمعلم له مكانة متميزة في النموذج فهو مسئول عن:

- ١ \_ صياغة أهداف تعليمية متميزة من بينها الأهداف الخاصة بالأبداع.
- ٢ ـ تبنــي وجهة نظر خاصــه في التدريس، وهو مــا يطلق علــيه أحياناً فلـسفة
   خاصة في التدريس
  - ٣ \_ التفكير في تخطيط الخبرات المناسبة للتعلم في اطار الأهداف المحددة لها.
- ٤ ـ مشاركة التلامية في تلك المواقف بالقدر الذي يسمح لهم ببلوغ تلك
   الأهداف.
  - ٥ \_ مشاركة التلاميذ في اعداد المواد التعليمية وتخطيط الأنشطة.
- ٦ ـ الإهتمام بمسألة توظيف المعرفة لبناء المفاهيم والتعميمات وتنميتها إلي مستويات عليا.
  - ٧ \_ الاهتمام بالاتجاهات والقيم.
  - ٨ \_ الاهتمام بتعلم مسارات التفكير الابداعي .
    - ٩ \_ الاهتمام بالمهارات الاجتماعية.
  - ١٠ \_ مساعدة التلاميذ على تعلم مهارات التعلم الذاتي.

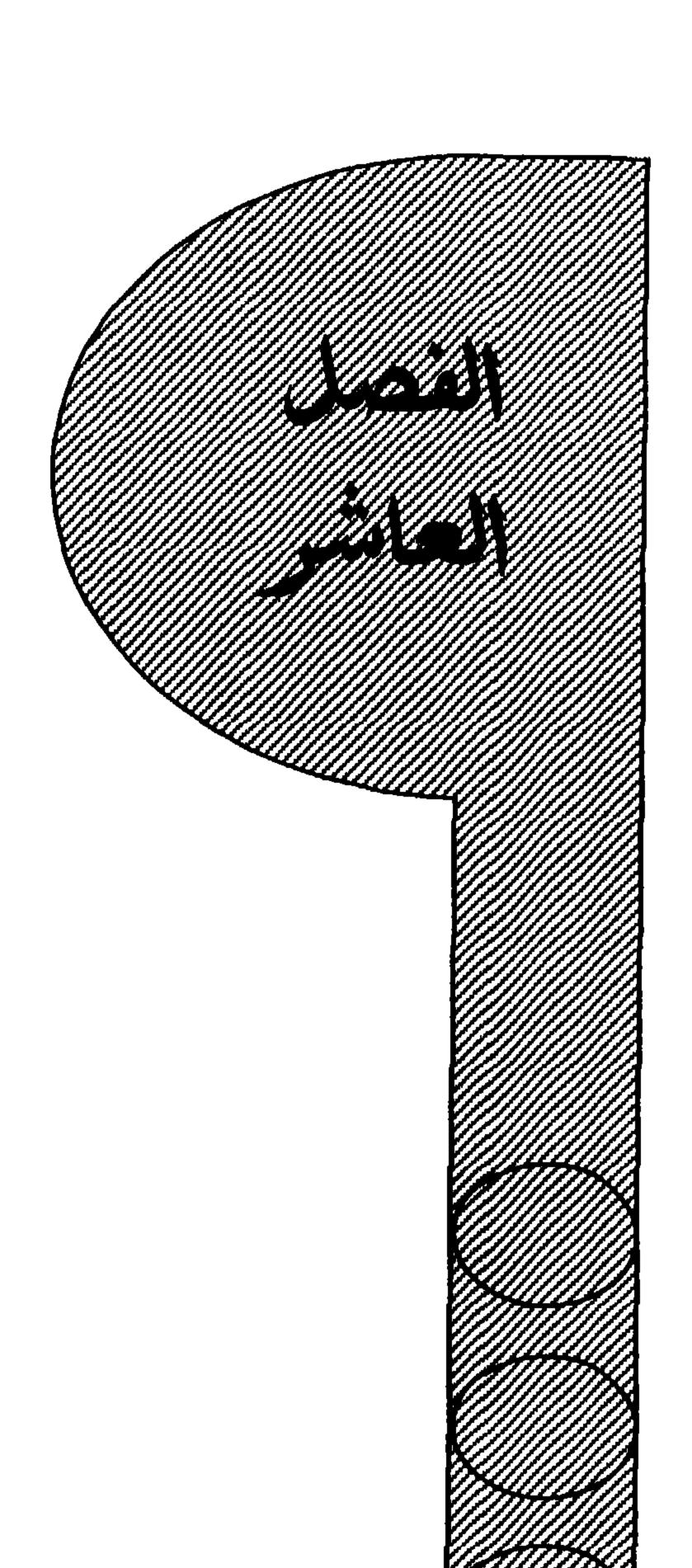
١١ ـ مساعدة التلاميذ عملي تقويم الذات والاستفادة من نستائجه في تسعديل
 مسارات العمل والتفكير.

ويبدو من ذلك أن المعلم هو المحرك وهو القادر علي تناول المنهج علي المستوي التنفيذي علي نحو يجعل من النموذج واقعاً ملموساً، ومن هنا تأتي أهمية تربيته تدريبه في أثناء الخدمة وفق خطة تتفق مع مضمون النموذج وعلاقته الشبكية التي يشارك المعلم في كافة أبعادها وعملياتها، ومن الأمور الأساسية التي يجد التأكيد عليها في هذا الشأن أن تدريب المعلم أمر حتميي وخاصة حينما يكون هناك أي منهج جديد، فليس من المعقول أو المقبول أن نطلب منه تنفيذ منهج جديد لا يعرف عنه شيئا ولا يعرف عن فلسفته أو أهدافه أي شيء، ولكن لابد من التأكد من قدراته واستعدادته لتنفيذ المنهج الجديد، وعلي أية حال فإن المعلم مهما كان تخصصه ومستوي تمكنه من المادة العلمية فلابد له من كفاءات تدريس معينة تسمح للا بمساعدة تلاميذة علي التقدم نحو الأهداف المنشودة بما فيها الأهداف المتصلة بالابداع.

لعلنا بذلك إستطعنا أن نجيب عن السؤال الخاص بموضع البداية لتطوير المناهج من خلال الابداع وكيفية السير في هذا لااتجاه، ومع ذلك فهناك مسألة أخيرة نشعر بأهميتها وإرتباطها أشد الارتباط بما أثرناه من قضايا في هذه الورقة، وهذه المسألة متعلقة بمن الذي يبدأ؟

الحقيقة أن البدايسة لابد أن تكون شاملة وعلي أسس علميسة وعلي درجة كبيرة من التسواصل والواقعيسة والمرونة، وهذه الضوابسط كلها لا تتسوافر إلا إذا وجدت مؤسسة متخصصة في تطوير المناهج، والحسقيقة أننا لا ينقصنا هذا الأمر، فهناك مركز تطوير المناهج وهو يمتلك خبرات عديدة ومتنوعة وامكانات وفيرة تجيز وصفة بأنه مؤسسة متخصصة في صناعة المناهج، والأمر المهم في هذا الشأن أن تخلص النسوايا وأن يشجع النجاح ونستفيد من الأخطاء ونتجرد عسن الذاتية مسن أجل الموضوعية وأن نترك الأحسقاد جنباً وننظر إلى الأمام وإلى البناء وكيف يضيف كل

منا من فكره وخبراته إلي عمليات تطوير المنهج من أجل المواطن المبدع وثقافة الالبداع والمجتمع المبدع القادر علي تقديم الجديد إلي العالم لتكون لنا اسهاماتنا في حركة تطور الفكر البشري وتطبيقاته.



الابداع في معال المواد الاجتماعية

يتفاعل الانساع مع المكان وعلي محور الزمن منذ بدء الخليقة حتى الآن. وفي تفاعله هذا كان عقله هو الوسيلة ليري ويتأمل ويعمل هذا العقل فيدرك أوجه الشبه وأوجه الأختلاف فيقيم العلاقات ويحلل ويقارن، ويجتهد ويتمثل ويضيف من عندياته ويقدم الجديد وغير المالوف. . هكذا كان الحال حينما أدرك الانسان حقيقة وجوده ومعني هذا الوجود في اطار ظروف مهدت له حرية الحركة وحرية التفكير وحرية التعبير عن نواتج هذا التفكير. ومن هنا كانت كل مظاهر الابداع التي قدمها الانسان في كل مكان محصلة لتفاعلاته وتفكيره، ويقدر توافر الظروف المناسبة لانطلاقه في التفكير بقدر ما تكون جودة النواتج، ولا يتوقف الامر علي توافر الظروف فقط ولكن هناك أيضا الامكانيات والتي يكون من شأنها عادة دفع التفكير وتطويره أو تعطيله وتدميره، وفي جميع الأحوال يكون الفرد هو محور التقدم، فان كان مبدعا أنتج وشارك في مسارات التقدم، وان لم يكن كذلك فهو لن ينتج ولكنه سيكون عضوا في فريق يصنع التخلف والتبعية، وسينضم لا محالة الي صفوف اولئك الذين ينتظرون الذي يبدعه الاخرون.

هناك فرق جوهـري بين اولئك المبدعين وغيـر المبدعين، فمن يبدعـون يفكرون تفكيرا حرا نافعا مثمرا منطلقا الي اهداف محددة، ومن لا يبدعون يفكرون تفكيرا مقيدا مبتورا مشتتا هنا وهناك..

واذا كان الفرد هـ و الهدف والوسيلة في وقت واحد، فهذا يعني انه لابد من تربيته تربية مقصودة تجعل منه مبدعا بالقول والفعل ليصنع التقدم، فالبون شاسع بين أن نقول أننا نريد جيلا من المبدعين وان نخطط وندرس ونحرص علي ترجمة هذا القول الي مواقف تعليمية يومية يعيشها الابناء ويرونها ويتفاعلون معها حتي تصبح مكونا من مكونات الشخصية التي نود ان تكون علي أفضل نحو ممكن. والقول بأننا نريد جيلا من المبدعين والوقوف عند هذا المستوي من الأمل هو في الحقيقة سعي وراء الشكل والتغني بالفاظ دن مضمون حقيقي، وهذا يؤدي في أحسن الاحوال الي تعليم رخيص شكلي لا يكون الشخصية المطلوبة والمشار اليها

قولا لا فعلا... الامر يحتاج الي قول وفعل معا، وفوق هذا كله يحتاج الي قناعة وايمان حقيقي بأهمية وقيمة وجود الشخصية المبدعة، واذا حدث هذا انتقلنا الي مستوي الممارسة وما يرتبط بها من اجراء وامكانيات تمهد السبل لبناء هذه الشخصية.

والابداع كهدف تربوي نرجوه جميعا ليس من مسئولية مجال دراسي معين أو حتي مجموعة مواد دون غيرها، ولكنه مسئولية مشتركة وموزعة بين جميع المواد الدراسية، فقد يبري البعض ان الابداع من مسئولية العلوم والرياضيات دون غيرها، ولكن الحقيقة انها مسئولية كل المواد بما فيها الموسيقي والرسم والنحت والتربية الرياضية وغيرها من مختلف المواد الدراسية، المهم هو ان يكون التفكير المبدع نمطا مميزا للابناء بغض النظر عن المجال الذي يبدع فيه، والابداع أيضا ليس هدفا لمستوي دراسي معني ولكنه يجب أن يبدأ مع اولي سنوات العمر ويستمر طوال حياة الفرد ليكون خطا ومسارا في فكره ووجدانه يوجه اخلاقياته وسلوكياته فما بعد (۱).

ومن الدي يعلم الابداع. كلنا، الوالدين والاقارب والجيران والمعلم والاصدقاء ووسائط الثقافة والمسجد والمكتبة والنادي والنقابة والشارع (٢)، أي أن المجتمع كله وبكل مؤسساته يجب ان يشكل المناخ العام الذي يتنفسه الفرد فيري الفكر المبدع ونواتج هذا الفكر، فيتعلم الفرد الابداع ويتم تعزيزه كل يوم وفي كل مناسبة. وهكذا يصبح المناخ المبدع اطارا اجتماعيا وفكريا يعيشه الفرد فيساعد علي تكوين شخصية ذات مواصفات تجعله قادرا علي الاضافة الي تراكمات العلم والمعرفة وتطبيقاتها. فيشارك في بناء المجتمع المتقدم على المستوي العقلي وليس على المستوي اللفظي.

والدراسة الحالية جاءت لتبحث بعض الامسور الحيوية في هذا الشان وهذه الأمور هي:

- ١ \_ مادور المواد الاجتماعية في تنمية الابداع لدي الابناء؟
- ٢ ـ ما الضوابط التي يجب ان يعمل معلم المواد الاجتماعية في اطارها ليكون
   قادرا علي تنمية الابداع؟
- ٣ ـ ما المهارات التي يجب ان يمتلكها الابناء ليكونوا قادرين علي الابداع عند
   دراسة المواد الاجتماعية؟
- ٤ ـ ما الصورة التطبيقية لدرس يستهدف تنمية الابداع في اطار هذه الضوابط والمهارات؟

#### أولا: دور المواد الاجتماعية في تنمية الابداع لدي الابناء:

المواد الاجتماعية مواد مدرسية سميت بهذا الاسم، وتسمي أحيانا بالدراسات الاجتماعية، وأحيانا أخري التربية الاجتماعية، ولقد اعتدنا لسنوات طويلة ان هذه المواد هي مواد من الدرجة الثانية أو الدرجة الثالثة لانها مواد نظرية، ولقد التصقت بها هذه الوصمة نتيجة للفصل بين العلوم الطبيعية والعلوم النظرية، والحقيقة أن كل المواد اصبحت الصفة النظرية اكثر التصاقا بها حتي مواد العلوم الطبيعية التي تميل ناحية الدراسية العملية بحكم طبيعتها ومجال البحث والدراسة فيها (٣). وسيادة هذا الاتجاه النظري كان نتيجة لفظية التعليم، حيث ذابت وتحللت الاهداف الاصلية والمهمة ولم يسقي الا الاهداف قليلة القيمة وضئيلة المعني والمغزي، ذابت الاهداف التي تضيف أبعادا راسخة الي فكر ووجدان وسلوكيات الفرد، ولم يسبق الا الاهداف التي تتعامل مع السطح والقشور والتي تشاثر بأقل عوامل التعرية قوة. . بذلك أصبحت كل المواد من الدرجة الثانية أو الثالثة أو الثالثة أو الرابعة لانها اصبحت غاية لذاتها بينما هي في الأصل وسيلة لغايات مهمة . فهل اذا أردنا علما في الكيمياء علينا أن نحشو عقل الفرد بالنظريات والمعادلات، أم أن اهذا كله بدايات ووسائل لبناء الفكر والوجدان؟؟ وهل اذا أردنا فيلسوفا في العلم علينا أن نخزن أكبر قدر من المعارف في عقل الفرد لنحصل علي ما نريد، أم أننا علينا أن نخزن أكبر قدر من المعارف في عقل الفرد لنحصل علي ما نريد، أم أننا

في حاجة الـي استثمار هذه المعرفة لنعلمه كيف يـفكر وكيف يتمثـل وكيف يدرك علاقة وكيف ينقد وكيف يقدم الجديد. .

ان المواد الدراسية المدرسية فقدت معناها عندما وضعت في مقابل الاهداف الراقية التي نرجو بلوغها، ومن بينها الاهداف الخاصة بالابداع، ولعلنا بذلك نخلص الى مسلمة أساسية هي أن المعرفة أيا كان نوعها هي وسيلة لبناء الانسان، وهي بـذلك وسيلـة لتنـمية قدرة الـفرد علـي الابداع، وبالـتالي تكـون الاطراف الاساسيـة في هذا الشأن هي المـادة والمعلم والمتعـلم، ومن ثم فان المعــلم اذا كان يمتلك الكفاءات اللازمة لتنمية الابداع وجه المادة العلمية لمساعدة تلاميذه لبلوغ هذا الهدف مهما كانت هذه المادة كما أو كيفا، وفي نفس الوقت نجد أن المعلم الذي لا يمتلك الكفاءات الـلازمة لن يستسطيع أن يفـعل شيئا حـيال هذا الهـدف، وتكون المواقف التعليمية التي بخططها وينفذها ليست سوي مواقف تقليدية تستهدف نقل ما في الكتاب الى عقول التلاميذ دون أي قدرة عـلى توظيف تلك المادة أو التفكير فيها أو تطبيقها في مواقف جديدة الامر بسناء على ذلك يتوقف على المعلم واسلوبه في التدريس(٢)، هذا الاسلوب الذي يعد محصلة لاشياء كثيرة منها الخلفية العلمية والمهنية والثقافية والاجتماعية للمعلم، فهو ان لم يكن متمكنا من مادته وتم اعداده اعدادا شاملا ومتكاملا ليكون معلما صاحب مهنة تفرض عليه ادوارا معينة اصبح هذا المعلم كأي انسان يمكن ان يواجه الابناء ويلقي علي مسامعهم أي قدر من المعرفة، ولعلنا لانغالي اذا قلنا أن أي جهاز تسجيل ربما يفضل المعلم غير القادر وغير المعد لتولي مسولية المهنة وأدوارها.

والمواد الاجتماعية بحكم طبيعتها تعرض قضايا ومسائل اجتماعية لها من الابعاد الزمانية والمكانية والعلاقات ما يجعل منها امورا ذات خلفيات وأبعاد تحتاج الي عقول البشر للتفاعل معها والاحساس بها ومواجهة مشكلاتها، ومن هنا كان دخولها في اطار المناهج المدرسية وخطتها الزمنية.

والمواد الاجتماعية بهذا المعني ليست مواد تكميلية وليست موادا من الدرجة

الثانية أو الـثالثة ولكنها مواد ذات وظيفة حيوية وتستهدف بنـاء الانسان من زوايا محددة وتخصصية تتفق مع طبيعة هذه المواد. وفي جميع الاحوال نلاحظ انها مواد شأن أي مواد اخري علمية او رياضية أو غيرها، وبالتالي يكون المعيار النهائي لوظيفة اي مادة دراسية هو جدواها ومدي وفائها بوظائفها(٥)، وهذا الامر يعتمد بطبيعة الحال على نظرة التلاميذ والمعلم السيها واتجاهاتهم نحوها وأساليب التفكير فيها وكيفية التعامل مع مختلف مصادر التعلم والمتاحة. فالمجتمع في حاجة الى أجيال مفكرة لديها المقدرة على التحليل والدراسة والتعميق والوصول الي استنتاجات ومظاهر ابداعية للفكر، وقد تكون هذه المظاهر في معمل او ورشة أو مزرعة أو مشرحة أو في بيئة محلية أو فــي مجتمع كبير وطني او قومي او عالمي، وفي كافة الظروف وعلي كافة المستويات تبدو الحاجة الملحة الي الانسان، والمقصود بالانسان هو ذلك المفرد الذي اعد علميا من كل جانب دون فصل بين فروع المعرفة، وهو ذلك الفـرد القادر علي الاحساس بالواقع الاجتماعـي والتفاعل معه والعمل على تطويره. ويمكن للفرد ان يتعمل من المواد الاجتماعية العديد من المفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات التي تعد اساسية لفهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل، وهي بذلك تشترك مع غيرها من المواد في ارضية مشتركة ولكنها تتميز عينها بمفاهيم واتجاهات وقيسم ومهارات خاصة لا يمكن تعلمها الا من خلال فروع المواد الاجتماعية واذا كانت المواد الاجتماعية وفق هذا التصور تعد عاجزة عن الوفاء بوظائفها فالـعيب ليس فيها ذاتها ولكن العيب يكمن فـــى مناهجها وكتبها وطرق تدريسها والنظرة القاصرة لوظائفها والتمي اصبحت قاصرة علمي انها مواد للحفظ والاستظمار الامر الذي يعبر عن اهدار مقصود لقيمة هذه المواد وتخريب لوظائفها، ومن هنا جاءت شكوي الابناء من صعبوبة المواد الاجتماعية وتكدس كتبها بالمعلومـات وبالتالي صعوبة الامتحانات وعجز المعلـم عن عمل شئ اكثر من ترديد ملخصات لما جاء بالكتب المدرسية على مسامع التلاميذ.

ان المواد الاجتماعية ليس كذلك ولكنها الحياة بذاتها بكل ابعادها الماضية

وحاضرها ومستقبلها، اذا عاشها الفرد بفكره واحساسه ووجدانه وجد معناها وتعلم مغزاها وأدرك وظائفها وتركت بصماتها علي شخصيته (٢)، وبالتالي فان دراسة المواد الاجتماعية بالشكل التقليدي يمكن ان يقتل القدرة علي الابداع لدي الابناء، والعيب هنا ليس عيب المواد الاجتماعية، وليس ايضا عيب التلميذ، ولكن العيب يكمن في مستوي كفاءات المعلم ونوع الامتحان ونمط الادارة واسلوب الاشراف الفني ومستوي المتاح من مصادر التعلم وغير ذلك مما ينعكس في النهاية على نوع المناخ السائد اثناء الدراسة.

وتجدر الاشارة هنا الي ان المعلم اذا كان يحمل مــسئولية هذا الامر فهو لا ينبغى ان يحملها او نحملها له منفردا، ففي الاصل لابد من فكر تربوي يوجه مخططي مناهبج المواد الاجتماعية، بحيث ينعكس هذا الفكر على كل منهج في اهدافه ومضمونه واسلوب تنظيم هذا المضمون ومستواه ومدي ملاءمته لمستويات التلاميذ، بحيث تأتي المادة في شكل يجعل المعلم والتلاميذ في موقف افضل لتعليم الابداع وتعلمه، ولابد ان ينعكس هذا الفكر ايـضا على المدرسة والبيئة، ولابد ان يمتد اثر هذا الفكر ليشمل الجريدة اليومية والـبرنامج الاذاعي والتلفزيوني وغيرها(٧) الامر كله يعنى ان الابناء في حياتهم اليومـية لابد ان يشاهدوا الواقع الاجتـماعي بكل ايجابياته وسلبياته، لابد ان يري مظاهر الفشل والانحراف، وكذلك مظاهر النجاح والاستقامة والـنزاهة والشرف، فهذا مصـدر خبرة مفيدة وذلك مصـدر اخر لخبرة مفيدة ايضا، فالفرد يتعلم من كلُّ شئ سواء كان ناجحا او فاشلا وسواء كان سويا أو منحرفا، الامر كله لا يخرج عن ان المواد الاجتماعية هي دراسة للمجتمع بكل تفاعلاته على كافة المحاور المكانية والزمانية، وهنا لابد من العقل البشري الذي يعيش كل المواقف داخل المدرسة وخارجها. . وهنا تكون بداية الوظيفة الاجتماعية للـمواد الاجـتماعـية التـي وجدت من اجـلها فـي الاصل في الجـداول اليومـية

ان المواد الاجتماعية تعميش اليوم ازمة حقيقية فالابناء لا يرون لها معني او

قيمة، بل ان المعلمين باسلوبهم التقليدي في تدريسها يثبتون كل يوم للابناء بشكل غير مباشر صدق تصوراتهم، والغريب ان اصابع الاتهام تتجه الى المواد الاجتماعية ذاتها ووصفها بانها مواد جافة بعيدة عن مدارك الابناء وليست لها قيمة وما اسباب ذلك؟ غياب الفكر، وعدم ادراك المعني والمغزي الاصلي من وجود هذه المواد وكيفية تدريسها واستثمار امكاناتها في بناء العقول وعدم امتلاك المعلم للكفاءات اللازمة لتنمية الابداع.

واذا كان الهدف الاساسي من هذه الورقة هو محاولة القاء بعض الضوء علي المواد الاجتماعية ومدي امكاناتها في تنمية الابداع فان ما نقصده علي وجه التحديد كيفية تعامل الطرفين مع المادة، ونقصد بالطرفين هنا المعلم والمتعلم، ومن هنا فاننا نقدم فيما يلي مجموعة من الضوابط التي نعتبرها اساسية لتنمية الابداع في مجال المواد الاجتماعية.

ثانيا : ضوابط يجب ان يعمل معلم المواد الاجتماعية في اطارها ليكون قادرا علي تنمية الابداع :

# (١) يجب ان يحرص معلم المواد الاجتماعية على ان يقدم التلميذ شيئا فريدا:

والمقصور بالشئ الفريد هنا هو اكتشاف علاقة أو علاقات جديدة، أو تنفسير موقف او حدث بشكل مختلف عما هو معروف، أو تقديم تصور أو رأي مخالف لما هو سائد استنادا الي مبررات عقلية يقبلها الاخرون، وقد يكون ذلك في شكل مقال او بحث قصير او نموذج او لوحة فنية أو غير ذلك من الاشكال التي تعبر عن فكر متفرد ومميز للفرد (٨)، وبالتالي تكون البداية أن يضع المعلم والتلاميذ في عقولهم هدفا محددا مؤداه أنه من المتوقع من كل تملميذ او من التلاميذ بصورة جماعية تقديم رؤية جديدة أو فكرة مبتكرة.

ويلاحظ هـنا أن ما يقـدمه الابناء لـيس بالضـرورة ان يكون حقـيقة أو كشـفا جديدا، ان أنه من المطـلوب ان نضع المستوي العقلي والدراسـي موضع الاعتبار، وبذلك فان ما يصل اليه كل تلميذ يجب ان يكون مميزا له، ويكفيه هنا ان ما قدمه يعبر عن فكره هو دون غيره من التلاميذ، وقد يكون هذا الذي توصل اليه التلميذ مشابها لشئ سبق التوصل اليه ومع ذلك يعتبره المعلم ابداعا وخاصة حينما يتأكد ان ما قدمه نتيجة علميات فعلية قام بها التلميذ.

# (٢) التأكيد على ان يفكر التلاميذ تفكيرا حرا<sup>(٩)</sup>:

غالبا ما يقدم المعلم مادة علمية بشكل يفرض علي التلاميذ ان يفكروا تفكيرا مقيدا، بمعني انهم يستجيبون استجابة محددة لما يوجه اليهم من اسئلة، كأن يقال مثلا ما عاصمة انجلترا؟ فيجيب احد التلاميذ بقوله «لندن» وهنا يحصل كل تلميذ يستجيب هذه الاستجابة علي الدرجة النهائية، ولعل هذا هو الذي يدعونا الي القول ان التفكير المقيد يقتل القدرة علي التفكير المبدع، ولكي يكون السؤال مشجعا على التفكير المبدع يجب ان يكون على النحو التالي:

عاصمة انجلترا هي لندن، وهي تقع علي نهر السيمز.. لماذا أنشئت في هذا المكان؟ ان الاجابة عن هذا السؤال تحتاج الي انطلاق التلاميذ بتفكيرهم في كل مجال حتي يأتي كل تلميذ باجابة يري انها مناسبة وكافية للسؤال المطروح، وبالتالي لا يكون هناك اجابة واحدة صحيحة وما عداها خطأ، ولكن علي المعلم ان يكون مدركا ان جميع الاجابات التي يقدمها التلاميذ قد تكون صحيحة، اذا ان الامر المهم هو أن يقدم كل تلميذ اجابته استنادا الي السبريرات المقبولة علميا ومنطقيا، وبالتالي قد يحصل التلاميذ جميعا علي الدرجة النهائية ولكن لاسباب ومبررات مختلفة قدمها كل تلميذ تعبيرا عن رؤيته وتصوراته وقرائاته وخبراته السابقة، ويلاحظ ان هذا يباعد بين الابناء وبين النمطية، فالمدرسة شئ مختلف عن مصنع ينتج سيارات من نمط واحد أو مصنع ينتج اكواب او مقاعد من نمط واحد، المدرسة مؤسسة تبني البشر المتفرد، البشر المتمايز في تكوينه وشخصيته وتفكيره ومظاهر ابداعه.

# (٣) الدافعية المتوهجة مطلب اساسي لكل مواقف تعليم الابداع:

يقبل المستعلم عادة علي المساركة الفعالة في مواقف التدريس اذا وجد ما يثير حماسه ويشجعه، وكلما كان الموقف مثيرا كلما شعر بأنه جزء منه وأنه يجب ان يقوم بادوار معينة باعتباره ركنا مهما وعاملا فعالا في الموقف (١٠).

واذا كان هذا امرا مؤكدا بالنسبة لاي موقف تعليمي، ويحرص الجميع علي توفيره اثناء التدريس، فالامر يعد اكثر ضرورة اذا كان الامر متصلا بقضية الابداع، فالدوافع هي التي تحرك الفرد في تفكيره وعلاقاته واتصالاته وتفاعلاته اليومية، وبالتالي فان المعلم في تخطيطه لمواقف التدريس يجب انه يري مسبقا طبيعة الموقف ومكوناته واتجاهاته وما يمكن ان يستخدم فيه من ادوات ومواد تعليمية واسئلة ومناقشات وغير ذلك مما يكون من شأنه اثارة الاهتمامات لدي التلميذ وبالتالي مشاركتهم الفعالة وتقديم الاراء والافكار التي تعبر عن قدرتهم علي الابداع.

ولنا ان نتصور فصلا دراسيا يقف فيه المعلم بمستوي متواضع من المادة العلمية ومستوي اقل تواضعا في تكنيتكات المتدريس، فكيف له أن يثير الدوافع فهو لا يمتلك المادة الكافية ولا يمتلك كفاءات تدريسها، ولا يتقن المهارات الخاصة باثارة الدوافع، فكيف ينطلق التلاميذ بعقولهم هنا وهناك، وكيف يتحمسون للمشاركة الفعالة، وكيف يحرصون علي التعلم، وكيف يقدمون مظاهر ابداعية متنوعة تعبر عنهم، الامر مختلف تماما عن فصل دراسي اخر يموج بالحركة والنشاط والعقول النيرة والوجدان النابض، كل هذا يجعل من مواقف التدريس متعة حقيقية لكل من المعلم والمتعلم، فهو معلم مهني متقن لمادته، وقارئ من الطراز الاول، وعلي يساعد ويؤدي الي الابداع، وهو معلم يسعد بالعطاء، وكلما اعطي زادت سعادته، وكلما وجد ناتجا للعطاء الذي قدمه كلما كان ذلك مصدرا للسعادة الغامرة. . أما المتعلم فهو يشعر بالحياة، وان موقف التدريس ممتع للغاية، لانه يجد فيه نفسه، ولانه يجد لنفسه مكانا بين الاخرين، وهو يجد ايضاً تقديرا وتقبلا من المعلم ولانه يجد لنفسه مكانا بين الاخرين، وهو يجد ايضاً تقديرا وتقبلا من المعلم ولانه يجد لنفسه مكانا بين الاخرين، وهو يجد ايضاً تقديرا وتقبلا من المعلم ولانه يجد لنفسه مكانا بين الاخرين، وهو يجد ايضاً تقديرا وتقبلا من المعلم ولانه يجد لنفسه مكانا بين الاخرين، وهو يجد ايضاً تقديرا وتقبلا من المعلم ولانه يجد لنفسه مكانا بين الاخرين، وهو يجد ايضاً تقديرا وتقبلا من المعلم ولانه يجد لنفسه مكانا بين الاخرين، وهو يجد ايضاً تقديرا وتقبلا من المعلم

والزملاء.. وأثبت ان لديه قدرة علي ان يعبر عن نفسه حيث قدم انتاجا مميزا يباعد بينه وبين النمطية.

الفصل الاول يتلقي فيه التلاميذ موضوعا من الكتاب المدرسي بأسلوب منفر يبعث علي الخمول والسلبية، لذلك هو فصل ساكن لا يسمع فيه الا صوت المعلم في معظم الاحسوال مع القليل من الاصوات المكتومة لبعض التلاميذ احيانا...

والفصل الثاني فيه حركة وحياة وفكر ومواد تقليمية ومناقشات واسئلة واصوات عديدة بلا تداخل، ولكنها تجري في نظام دقيق، الفصل الاول قتلت فيه الدافعية فماتت فرص الابداع، أما الفصل الثاني فجوهره هو الدافعية فزادت احتمالات الابداع. الامر يتوقف علي مدي كفاءة المعلم الذي يجب ان ياتي بالصور والاخبار والوثائق والاشكال والرسوم والاحصاءات ويثير المناقشات ويثير التساؤلات ويشجع ويثني بالابتسامة والكلمة والحركة فتتحرك العقول ويسعي الابناء للتجديد والابداع، وقد يكون هذا في شكل مقال او بحث او نموذج أو خريطة أو معرض أو غير ذلك من المظاهر التي تدل علي ان المعلم يبني بشرا لهم عقول يجب ان تستثمر لتطوير الذات والمجتمع.

# (٤) ما يصل اليه الابناء من مظاهر الابداع لا يجب تحديده قبليا:

يتيمنز الابداع بأنه ينطوي علي ذاتيه الفرد المبدع ويكشف عن مكنون فكره، ومن ثم فلا يكسون من المنطق في شئ ان نتنبأ بما يمكن ان يأتي به الفكر، اذ أن حصيلة الفكر شئ غير محكوم وفق تصورات قبلية(١١)، وبالتالي اذا قلنا ان التلاميذ يجب ان يقدموا مظاهر ابداعية في دراستهم لتاريخ الفنون في مصر الفرعونية، فهذا يعني اننا حددنا هدفا عاما ومسارا لما نريد وما نتوقعه من الابناء في سياق دراستهم لموضوع ما، ولكننا في نفس الوقت لمن نحدد هذه المظاهر، لاننا لو حددناها فسيكون شيئا غير الابداع بالمعني العلمي المقصود. والتحديد القبلي لمظاهر

الابداع يقــتل معني جوهــريا ويعدا أساســيا في الابداع ذاته كـعملية عقــلية، لان الاساس هو العقل المـفرك الحر المنطلق، ونحن لا نعرف مـدي ما يمكن ان يذهب اليه العقل في حريته وانطلاقه، وبماذا ستأتي به هذه الحرية وهذا الانطلاق، فالفرد حينما يبدع فان كافة مظاهر ابداعه هي محمصلة لدراسته وخبراته السابقة وعلاقاته ونمط تربيته وتفاعلاته في الماضي والحاضر، ولما كانت هذه الامور غير ثابتة وليست واحدة بالنسبة للجميع فمن الطبيعي ان يكون هناك اختلافات في مسارات التفكير التي يتبعها ويلتزم بها كل فرد، ومن هنا فان ما يتوصل اليه وما ينتج عن تفكير كل فرد يختـلف من فرد الي آخر، واذا حـدث هذا تكون بداية الابـداع، وخاصة انه ليس من المطلوب او من المتوقع ان يتشابه الجميع او يتفقوا في مسارات تفكيرهم، لان هذا يعني نمطية في التربية ناتجة عـن نمطية في الاعداد وما يرتبط به من مناهج واساليب تدريس لا تمتلك مقومات تكوين الشخصية القادرة على ممارسة الابداع في مجتمع متغير يمحتاج الي شخصيات متباينة، تمتلك كفاءات وقدرات متباينة ايضا، ومـن الطبيـعي ان المجتمـع بمختلـف مجالاته ومـستوياتـه يحتاج الــى هذه القدرات المتباينة لكي يعمل كل في قطاع معين فيعبر عن تفكيره فيجني المجتمع ابداعا هنا وابداعا هناك، ومن خلال ما يجري من تكامل بين كافة مظاهر الابداع يكون تـغيير المجتمـع وتقدمه وتطوره دائـما، ومن هنا تتـأكد قيمة الفـرد وكذلك مقولة «الانسان هو صانع التقدم والتنمية» ان هذا لا يكون الا بتــواجد الشخصية القادرة على التجديد والابداع، فكيف نحدد الابداع لكل من نريد تعليمه هذا الشئ. . الامر يحتاج نظرة جديدة ورؤية جديدة لمعنى موقف التدريس ولمعني المادة العلمـية ووظيفتها، ومعـني أبعاد ناتج التعـليم، وكيف ان هذا الناتج لا يـنبغى ان يكون محددا أو متوقعا من جانب مخطط المنهج او حتى من جانب المعلم، ومعني هذا أن المواد الاجــتماعية وغيـرها من المواد وسيــلة ضمن وسائل اخــري مثل اي مصدر اخر من مصادر المعرفة. وهي مثل اي شئ آخر يستخدمه المعلم اثراء ودعما لمواقف التدريس اليومية.

وبناء على ذلك فان المهم ان يكون المعلم قادرا على ادراك جوانب التعلم المتضمنة في المواد الاجتماعية، وكذلك كيفية توظيفها من اجل توفير مواقف ينشط فيها المتعلم ويعمل فكره ويرجع الي المصادر الاصلية وينقب عن الادلة ويدرس الظواهر الطبيعية والبشرية وينظر ويتأمل ويربط ويكون العلاقات ويضيف من هنا ومن هنا، واذا قدم تصورا او رؤية جديدة من جانبه على الاقل كان مبدعا.

والمعلم هنا اذا اراد ان يحدد اهدافا لدروسه في مجال المواد الاجتماعية فلا ينبغي ان ينص صراحة على مايود ان يصل اليه التلاميذ من مظاهر ابداعية، لانه في هذه الحالة سيكون قد عبر عن تصوراته الشخصية ونواتج تفكيره هو، ومن ثم فان هذا الذي توصل اليه تمد يختلف في الشكل والمضمون عما يصل اليه التلاميذ، ولذلك فانه يكفي ان يحدد الهدف بشكل يسمح لكل تلميذ بحرية الحركة، الي جانب قدر كبير من حرية الفكر، مما يعد في النهاية تعهدا لنمو الابداع، وهو في هذا المجال شأنه شأن من يتعهد الزرع بالرعاية اللازمة انتظارا لعائد مثمر ومرض على المستوي الفردي والاجتماعي.

#### (٥) افساح الوقت وتوافر الامكانات اللازمة:

به تحتاج تنمية القدرة علي الابداع الي وقت طويل وامكانات عديدة ومتنوعة (١٢) قالوقت المحدد بحصة او حصتين او لساعة او ساعتين لا يناسب الهدف الكبير الذي يراد من التلاميذ التقدم نحوّه وبلوغه، ولذلك فالحاجة ماسة الي اعادة النظر في اسلوب تنظيم الجدول المدرسي وتقسيم مادة الكتاب المدرسي الي موضوعات ودروس وحصص وما يرتبط بهذا كله من علميات تنظيمية واشرافية وادراية، قالتلميذ في حاجة الي وقت كاف يذهب فيه الي المكتبة او يذهب لزيارة متحف او الاطلاع علي وثيقة او اجراء زيارة ميدانية او رصد ظواهر طبيعية او بشرية او تحديد حجم مشكلة اجتماعية ما، وفي جميع الاحوال نجده في حاجة الي وقت محديد مدحم مشكلة اجتماعية ما، وفي جميع الاحوال نجده في حاجة الي وقت عديد سمح له بحرية الحركة والحصول علي ما يريد من هنا وهناك، وبالتالي تكون

التوقيتات المدرسية المعتادة امرا خاضعا لاختلاف وجهات النظر من وجهة نظر عملية تنمية الابداع. ويرتبط بهذا الامر مسألة اخري لا تقل عن المسألة السابقة من حيث الاهمية وهي المسألة المتعلقة بالامكانات، فالفصول المدرسية المزدحمة بالتلامية هي فصول تضم مسارات تفكير تتعدد وتختلف بتعدد واختلاف هؤلاء التلامية، فكيف لمعلم تعرف كفاءاته المهنية ومستواه العلمي والثقافي ان يعلم الابداع لكل هؤلاء بلا امكانات غير كتاب مشكوك في قيمته من الناحية العلمية والتربوية وخاصة من حيث قدرته علي اتاحة الفرص للمعلم علي ممارسة الابداع، الي جانب سبورة ومقاعد متهالكة. . اليس من العدل ان ننظر الي الواقع، اي تحت اقدامنا لنري اين نقف وكيف نسير. .

ان الواقع الراهن بامكاناته المتواضعة لا يساعد علي تنمية الابداع الذي يحتاج كنقطة بداية الي مصادر معرفة متنوعة .. يحتاج الي صور واشكال واطالس ومراجع ووثائق وعملات وطوابع بريد وشرائح ورسوم كاريكاتورية ، وغير ذلك من الادوات والخامات التي يستطيع المعلم والتلاميذ اللجؤ اليها لتعليم الابداع وتعلمه ، وخلاصة القول في هذا الشأن أن كافة النظروف والامكانات ينجب أن تكون متوافرة حتي يمكن بلوغ هذا الهدف والمتمثل فيما يمكن أن يصل اليه التلاميذ من مظاهر ابداعية يعبر كل منها عن ذاتيه التلميذ وتفرده.

# (٦) شمول المواقف واستمرارها ليتعلم التلميذ المعارف والمهارات والقيم :

يجب ان تكون المواقف اليومية التي يخططها المعلم شاملة ومستمرة، والمقصود بذلك ان يضع المعلم نصب عينية ان محور الموقف ليس فقط مجموعة من الحقائق والمعارف المفككة او حتي المترابطة، ولكن الموقف ذاته لابد ان يكون معبرا عن قدرة المعلم نفسه علي الابداع، فالمتوقع منه ان يكون كل موقف متميزا عن الاتحر، ومع ذلك فالذي يجمع بين جميع المواقف هو انها تشتمل الي جانب المعارف علي المهارات والقيم (١٣)، فمن المهارات الاساسية التي يجب ان يتعلمها

الابناء في مثل هذه المواقف تحديد المشكلات من حيث الاتساع والعمق وكيفية التعامل مع مصادر المعرفة وكيفية ابداء الرأي وتقبل الرأي الاخر وكيفية المشاركة في الحوار الموضوعي وغير ذلك من المهارات الاساسية التي تساعد في جملتها علي بناء شخصية الفرد، ويرتبط بهذا الجانب بناء القيم المرغوب فيها وخاصة ما يتعلق منها بالقيم العلمية والدينية والاجتماعية.

ولعل فكرة الشمول هذه قد كشفت عن ان المعرفة وان كانت على درجة كبيرة من الاهمية فهي تستمد هذه الاهمية من حيث قدرتها في تنمية الاتجاه والقيمة والمهارات والسلوك، وبالتالي فان تركيز المعلم ـ سواء كان معلما للمواد الاجتماعية او غيرها من المواد ـ على المعارف لذاتها يعد تعطيلا لمعرفة ذاتها واهدار لقيمتها ووظائفها الاساسية.

والامر الثاني الهام في هذا المجال هو ان كل موقف يخططه المعلم يجب اعتباره موقفا وسطا، بمعني ان كل تلميذ خينما يمر بالموقف الحالي عليه ان يصل بينه وبين الماضي وخبراته السابقة ويستحضر الي مخيلته كافة الاشياء والعمليات والتجارب السابقة ويمزج بينها وبين مقومات الموقف الحاضر ليصل الي ما يمكن اعتباره مظهرا ابداعيا معبرا عنه، ولا يقف الامر عند هذا الحد بطبيعة الحال ولكن المطلوب والمتوقع ايضا ان يؤدي الموقف الحاضر الذي يضم مشكلة ما الي مواقف عديدة اخري تكون بدايات لمشكلات جديدة يفكر فيها الابناء من جديد، وبالتالي تتاح الفرصة لتواصل واستمرارية عملية التفكير، ومن المهم ان يركز المعلم علي ان يشعر كل تلميذ بانه يستطيع احراز النجاح وبالتالي لا يكون التركيز علي التصنيف غير العادل لملتلاميذ باعتبار ان هذا ناجح وهذا فاشل، لان كل انسان له نواحي غير العادل لملتلاميذ باعتبار ان هذا ناجح وهذا فاشل، لان كل انسان له نواحي جاهدا ومخلصا لاستثمارها وتوجيهها في الاتجاه السليم.

# (٧) تشجيع افصاح التلاميذ عن الرغبة في المزيد من التعلم:

عندما يشعر الفرد ان تعلم شيئا جديدا وأن هذا الشئ له تطبيقات ووظائف في حياته اليــومية يشعر بسعادة تــرقي الــــي مستوي البهجـة(١٤) ويعـــتبر الفرد ذلك رصيدا جديدا وخبرة جديدة تصاف الي رصيده أو خبراته السابقة، وكثيرا ما يفصح بشكل أو اخر عـن رعبته في تعلم جديد. وقد يعبر عـن هذه الرغبة بسؤال يوجهه الـي معلمه أو بالـبحث في مصدر مـعين او بمناقشة الامـر مع والده او مع زميل له. وفي جميع هذه الحالات يكون هذا الفرد في حاجة الي تشجيع والى من يضعه على بداية الطريق الصحيح، والمعلم في هذا الشأن هو صاحب هذه المسئولية، والمهم أن يُدراك تلميذه وهو في هذه الحالة لانه عندئذ سيكون في قمة التهيؤ والاستعداد للمزيد من التعلم، وبألتالي سيكون حريصا علي كل ما يقدم اليه ويكون من شانه ان يختزل حاجبه الي المعرفة او يساعده على حل مشكلة يشعر بها، فاذا شرح المعلم لتلاميذه موضوعا عن هيئة الامم المتحدة مثلا، واكتفي بان ذكر تاريخ الانشاء والاهداف ومنظماتها، فمان هذا الاسلوب لا يــؤدي في الغالب الي رغبة في المزيد، لان امر النجاح يـتوقف علي مدي كفاءة التـلميذ في حفظ التواريخ والاسماء المرتبطة، أما اذا قدم المعلم الموضوع في شكل مشكلة دولية متعددة الاطـراف مع عرض مختلف الاراء والاتجاهات، فان هــذا قد يساعد على اثارة مشـكلات تحتاج الي تفكيـر من جانب التلاميذ بـل وربما ادي هذا ايضا الي رغبة التلاميذ في دراسة المزيد عن عوامل النجاح والفشل لهيئة الامم المتحدة، وما نجحت في حله وما فشلت في حله من مشكلات، وربما اراد البعض ان يقدم مقترحات قائمة على دراسة متأنية لكيفية تطوير هذه الهيئة الدولية لتكون اقدر على القيام بمسئولياتها. ان هذه المسألة ترتبط اساسا بان يكون المعلم قادرا على تقديم العون الصادق والمناسب في الوقت المناسب حتى يؤدي الـتعليم المبدع الـي تعلم مبدع يتميز بالتواصل.

# (۸) تنوع الطرق والاساليب باختلاف التلاميذ من حيث المستوي ومسار الفكر (۱۵):

يخطئ من يقول أن هناك طريقة واحدة أو اسلوبا واحدا للتدريس حتى اذا كان الحديث عن نمط التربية التقليدية، لان القاعدة هي أن تتغير الطريقة وان تختلف تبعا لتغير واختلاف الهدف ومستويات التلامييذ وطبيعة الموضوع.

واذا كان الامر كـذلك في اطار الاتجاه السـائد الان فكيف يكـون الامر اذا كان محور الحديث يدور حول الابداع كهدف يجبب تبنيه في مجال أي مادة دراسية؟ فالنمطية فكسرة مرفوضة في مجال الابداع سواء بالنسبة للتلاميذ أو المعلم أو حتى المشكلات المطروحة للدراسة. وهذا الأمر ينسـحب على ما يستخدم من طرق فهذا تلميــذ يحتاج الي مثــال أو اكثر، وهذا يحتــاج الي طرح الامر في اطار مــجموعة لمناقشته، وهذا ثالث يحتاج الي مزيدا من الشرح، وهذا رابع يحتاج الي تدرج في التساؤلات حتى يصل الي التصور الكامل للمشكلة المثارة. بذلك يتضبح أن تنوع الطرق والاساليب قد يصل الي مستوي التلميذ المفرد، وفي نفس الوقت قد يحتاج التلاميذ جميعا الي طريقة أو اسلوب واحد في فترة ما مـن فترات الدراسة، فقد يري المعلم أن هناك ناحية تحتاج الي توضيح أو شرح منه، وبالتالي سيجد نفسه في موقف يفرض عليــه الالقاء، ومن هنا لا يكون الالقاء أمرا مرفــوضاً على اطلاقه، ولكن يجب ان يدرك الجميع بما فيهم المعلم أن الالقاء هام جدا ولكن متى؟ وأين؟ ومع من؟ والمسقصود بذلك أن يدرك المسعلم الوقت المناسب لاستخدام طريقة ما سواء داخل الفصل او خارجه او في المكتبة أو غيرها ومع تلميذ معين أو مجموعة منهم أو معهم جميعا، فالظروف ليست واحدة والمستويات ليست واحدة، ومن هنا كانت ضرورة التغاير في الطرق والاساليب عند التعامل مع قضية الابداع(١٦).

(٩) الحرص على سيادة المدخل الانساني في كافة التفاعلات الصفية واللا صفية:
 فرق كبير بين المناخ التسلطي والمناخ الانساني أو الديموقراطي والمناخ القائم على

التسيب، فالمناخ التسلطي والمناخ السائب كلاهما غير مطلوب لانـهما يؤديان الي عيوب قياتلة في الشخيصية عامة والتيفكير خاصة، ولقد أصبح مؤكدا ان هناك علاقة ارتباطية قويمة بين نوع المناخ السائد في المتدريس ونواتج التعلم. ولعلنا نلاحظ النقد الموجه الان الي عملية التربية في شكلها التقليدي والتي تعتمد شكلا ومضمونا على مستويات عديدة ومظاهر متباينة من التسلط وهذا يدعونا الي القول ان الابداع اذا كان يـحتاج الي تحرر في الـفكر فهو في حـاجة بالتالي الـي مدخل انساني يشعر فيه كل فرد انه قادر علي احراز النجاح وانه يستطيع أن يقول كل شئ وأي شئ يعـبر عن ذاته دون اعتـداء على حقوق الاخريـن، ومن حقه ان يتـكلم ومن وإجبه ان يستمـع ومن واجب الاخرين ان يستمعوا اليه وان مـن حقهم ايضا أن يتكلموا كما يريدون، وان الامر كله يعبر عن موقف يقوم علمي المشاركة من جميع الاطراف معلم ومتعلمين، وأن المعلم هـ و قائد لـلموقـف يوجه ويشير الاهتمام، ويعطى اهتماما مميزا لاثارة الدافعية باستمرار ويشجع كل تقدم يحرزه أي فرد، كما أن هـذا الموقف او ذاك يقوم علي الاحتـرام المتبادل والتفاعـل علي قدم المساواة بين جـميع الاطراف، وأنه لا يوجد مـن هو أفضل من الاخريـن. فالفرد يحتاج دائما الي اثبات الذات، ويحتاج ايضا الي تشجيع الاخرين وتقبلهم له، ولا تقف اهمية هذا الامر على مواقف التدريس الـصفية، ولكن هذا ينطبق ايضا علي المواقف الاخري غير الصفية، واذا كان المناخ الانسـاني مطلبا حيويا داخل الفصل فهو اكثر حيوية خارجه، اذا أن التفاعلات داخل الفصل محكومة بعدد من الافراد، أما التفاعلات خارجة تتميز بالتعدد والتباين حيث يكون من المؤسسات والافراد غير المحددين والذين يجب التعامل معهم، ومن هنا كان المعلم في موقف يفرض عليه ان يكون حذرا ومؤمنا بقيمة الجهد الذي ينخطط له وينفذه بالاشتراك مع تلاميذه من اجل هذا الهدف.

والحق يقال مان هذا الامر علي المعلم فقط ولكنه ينسحب علي الموجه والمدير وكل مشتغل بهذه المهنة، بل ينسحب ايضا علي الاسرة وكافة المؤسسات التي يتعامل معها التلاميذ.

# (١٠) الحرص علي أن يكون التقويم خبرة سارة وفرصة لمزيد من التعلم :

من المفترض ان تكون نــتائج التقويم قادرة على تقديم بيــانات ومعلومات وادلة كافية يمكن في ضوئها أن نحكم علي مدي فعالية الجهد المبذول كميا وكيفيا، ومن المفترض في هذه العملية ايضا ان تكون مصدرا للاستمتاع، وفرص للتعلم. فمن الممكن ان تكون مصدرا للاستمتاع اذا مر بسها المتعلم في جو مريح وبعسيد عن التشدد والعصبية والتوتر النفسي، واذا شمعر انها عملية عادية وموقف مضاد شأنه في ذلك أي موقف دراسي، وعندئذ سيري الموقف التقويمي باعتباره موقفا يستهدف معرفة معارفه ومهاراته وأرائه ومختلف مهاراته(١٨) وهذا يعنى ان الـتلاميذ في فصل ما قد يدرسون شـيئا عن انتاج البترول في الاتحاد السوفيـتي. وتلاميذ فضل آخر يدرسون شيئا عن انتاج البترول بالكويـت إو بالمملكة العربية السعودية، سنري بطبيعة الحال ان التلميذ الذي درس المعرفة لذاتها سيعجز عن الاجابة عن السؤال وسيعتبر خارج «المـقرر» وتقوم الدّنيا وتقعد مئات المـرات. . وهذا من حق الجميع ا لان التلميذ لم يعد لهذا النمط الجديد من التعامل مع المادة العلمية وكيفية التقويم، ولكن اذا درس الانتاج البترولي فــي الاتحاد السوفيتي أو الولايات المتحدة باعتبارهما وسيلة لتعلم كيفية قراءة الخرائط والجداول والتعبير عما جاء بتلك الجداول في رسوم بيانية تبين الواقع والتنبؤات المستقبلية سيصبح من اليسير بالنسبة للتلميذ أن يـجيب عن السؤال اللذي يتناول انتاج البتـرول في الكويت أو أي مكان اخر في العالم، اذا ان المهم هنا هو قياس مـهارة أو اكثر وليس المعلومات لذاتها. . عندئذ سيشعر التلميذ انه التقويم خـبرة سارة لانه سيحاول ان يطبق فيها ما سبق له ان بذل فيه جمهدا وتعلمه وأتقنه، كما أنه سيتعلم شيئا جديدا عن الكويت ولم يدرسه من قبل، ومن هنا يكون الامتحان له وظيفة مزدوجة، الاولى هي التعرف على مستويات تقدم التلاميذ، والثانية هي تعلم جديد يستند الي تعلم سابق ويؤدي الى تعلم لاحق.

ثالثا: المهارات التي يجب ان يتمكن منها الابناء ليكونوا قادرين على الابداع عند دراسة المواد الاجتماعية (١٩):

استقراء من الضوابط السابقة التي تعد موجهات للعمل في مجال تدريس المواد الاجتماعية امكن المتوصل الي مجموعة من المهارات التي يجب ان يمتلكها الابناء حتى تتوافر لديهم القدرة علي الابداع، ومن ثم فان هذه المهارات نعتبرها الادوات الاساسية التي تحتاج الي شئ تستخدم فيه هذه الادوات فلا جراحة بأدوات طبيب بغير مريض، ولا مزرعة جديدة منتجة بأدوات مهندس بغير أرض، ولا اختراع علمي بأدوات واجهزة عالم بلا معمل، وهكذا الامر بالنسبة لكل فرد نود ان يتعلم الابداع، فهذه مهارات اساسية تظل كامنة ولا قيمة لها الا اذا وجد المعلم القادر والمنهج المناسب والامكانات اللازمة، وعلي أية حال فانه ليس من المطلوب او المتوقع أن نقدم كل شئ في هذا المجال، ولكن سيقتصر في هذه الجزئية علي بيان المهارات:

- ١ ـ مهارات حل المشكلة.
- ٢ \_ مهارات التفكير الناقد.
  - ٣ ـ مهارات الاتصال.
- ٤ ـ مهارات الدراسة وتشمل:
  - ـ اثارة التساؤلات.
  - ـ كتابة البحوث القصيرة.
    - ـ التقارير الشفوية.
    - ـ التقارير التحريرية.
- استخدام المصادر الاساسية.
- استخدام المصادر الاصلية.

- القدرة على التحليل.
- القدرة على التلخيص.
- القدرة على تمييز الافكار والمبادئ الاساسية.
  - القدرة على القراءة التفصيلية.
  - ـ القدرة على التخطيط الفردي.
  - ـ القدرة على استخدام الخرائط.
  - القدرة على استخدام الاطالس.
  - ـ القدرة على استخدام الصور والرسوم.
  - القدرة على تصميم الجداول وقراءتها.
    - ٥ \_ مهارات العمل مع الجماعة:
    - ـ القدرة على التخطيط الجماعي.
- ـ القدرة على التحدث الي الجماعة بوضوح وايجاز.
  - \_ القدرة علي الاستماع الي الاخرين.
  - \_ القدرة على الاشتراك في المناقشات.
    - القدرة على النقد البناء.
    - ـ القدرة على قبول نقد الاخرين.
- ـ القدرة على التحول من رأي الي اخر عن اقناع وبلا تعصب.
  - \_ القدرة على مشاركة الاخرين في ارائهم.
    - ٦ مهارات التقويم:
  - ـ تقبل اراء الاخرين فيما ينتج او فيما يقول.

- \_ مصارحة النفس.
- \_ تقويم جهد الجماعة.
- \_ المشاركة في تقويم الجماعة لانتاجها.

ويبدو من القراءة السريعة لهذه المهارات انها ليست وليدة لحيظة معينة، أو ناتج جهد في فترة زمنية محددة، أو نتيجة لتدريس منهج ما، ولكنها حصيلة جهود مستمرة لسنوات وسنوات، وهذا يعني أن تلك المهارات لا يكفي ان تتحلي بها اهداف المناهج، ولكنها يجب ان تكون محاور للمادة العلمية وبدايات ونهايات التخطيط للتدريس وتنفيذه، فالامر ليس مجرد تمنيات ولكنه جهد حقيقي موجه ومقصود من اجل تكوين تلك المهارات او بعضها علي الاقل حتي يكون هدف تنمية الابداع قابلا للانجاز. ويلاحظ اينضا ان هذه المهارات ليست بلا مضامين، فهسي ليست في فسراغ ولكنها مهارات تحتاج الي مضمون يدرسه التلاميذ ويتنفاعلون معه وفق تصورات محددة يضعها المعلم دون التقيد بحرفيتها او نصوصها الجامدة.

وتجدر الاشارة هنا أن قدر المادة العلمية من المواد الاجتماعية ليس هو المهم، ولكن المهسم هو كيفية دراستها، اي اسلوب التعامل معها وتوظيفها لبناء الفكر ومساعدة المتعلم على اكتساب تلك المهارات ودعمها واثرافها دائما حتى يكون مبدعا بحق.

# رابعا: نموذج لدرس لتنمية الابداع في اطار الضوابط والمهارات:

تجدر الاشارة في هذا المجال الي ان ما سيقدم هنا ليس نموذجا يقصد به النمطية، او أن يسير عليه ويتبعه المعلم ـ أي معلم ـ من اجل تنمية الابداع، ولكن ما قصدناه هو:

١ ــ ان نضع تصورا لكيفية تنفيــ الدروس في مجال المواد الاجتماعية من
 اجل تنمية الابداع.

- ۲ ـ أن هذا النموذج ليس قالبا ثابـتا يحدد تفكـير وابداع المعلم، ولكـنه مجرد نموذج للاسترشاد به.
- ٣ ـ ان المعلم بمــا لديه من امكانات الابــداع يستطيع ان يقــدم نماذج اخري وربما نماذج افضل ايمانا بأن المعلم في ابداعه يجب ان يقدم شيئا مميزا وفريدا.
- ٤ ـ أن هذا الـنمـوذج المقـترح هـو مجـرد اطار عـام لا يزال فـي حاجـة الي تفصيلات وعمليات اخري فرعية لا يتسع المجال لها.
- ٥ ـ ان تنفيذ هـذا النموذج أو غيره من الـنماذج يـحتاج الي وقـت وتكلـفة ومصادر تعلم عديدة ايمانا بأن التعليم الرخيص يؤدي الي منتج رخيص وان التعليم المكلف يؤدي الي نواتج تستحق ما بذل من اجلها من وقت وجهد ومال.

موضوع الدرس: مصر والسلام العالمي (الوحدة الثالثة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع)

#### أولا: أهداف الدرس

ـ أن يكتب الـتلميذ تقـريرا عن دور مصر نحو السلام العالمي.

- ان يلخص التلميذ بأسلوبه عوامل فشل عصبة الامم.

ـ أن يعبر ض. امام . زمالاته مناذا كان يحدث لو لم تنشأ هيئة الامم المتحدة . ،

- ان يقدم تقريرا شفويا امام الزملاء يبين فيه ماذا كان يمكن ان يترتب لو كان حق الفيستو مكفولا لجميع الدول الاعضاء في مجلس الامن.

- ان يحدد المبادئ الاساسية التي من شأنها ان تجعل الامم المتحدة اقدر علي القيام بمسئولياتها.

ـ ان يقــترح التــلميــذ خطــة لمنظــمة الاغذيــة والزراعة لمســاعدة الدول الــتي تتعرض للجفاف.

- ان يكتب التلميذ رسالة الي مدير منظمة العمل الدولية.

\_ ان يقيم التلاميذ معرضا صغيرا

#### يلاحظ هنا:

۱ ـ ان الاهداف لا تتطلب معلومات
 محددة.

٢ ـ أن الاهداف عديدة لانها لم تعد لتصلح لدرس تقليدي يمكن تنفيذه في اقل من ساعة، ولكنها مجموعة اهداف تعبر عن مهارات يتعلمها التلاميذ في عدد من المواقف.

٣ ـ ان هذه الاهداف شاملة لكل جوانب الدرس مبن ص ١٨٧ ـ ص ١٩٤

٤ ـ ان هذه الاهداف ليست كل الاهداف الخاصة بالمادة المعلمية من ص ١٨٧ الي ص ١٩٤، ولكن هناك العديد من الاهداف الاخري وبالتالي فان ما ذكر هنا هو مجرد امثلة لما يمكن المعمل من اجمله في دروس المواد الاجتماعية.

يعرضون فيه انتاجهم حول منظمة الصحة العالمية.

- ان يرسم التلميذ خريطة يبين عليها مقار المنظمات والوكالات الدولية التابعة للامم المتحدة.

ـ ان يجمع التلميذ في كراس خاص اخاص اخبار عن نشاطات اليونسكو في مصر.

- ان يرسم التلمية طابع بريد ملون يعبر عن احد مظاهر نشاط الوكالة الدولة للطاقة الذرية.

#### ثانيا: المادة العلمية:

- ـ الظروف الدولية التي دعت الي قيام عصبة الامم.
- ـ الاهـداف الـتي سـمـعـت الامم المتحدة الى تحقيقها.
  - \_ مصر وعصبة الامم.
    - \_ فشل عصبة الامم.
      - الامم المتحدة.
  - \_ كيف ظهرت الامم المتحدة.
    - \_ اهداف الامم المتحدة.
    - ـ عضوية الامم المتحدة.
    - \_ تنظيمات الامم المتحدة.
    - الجمعية العامّة ووظائفها.
      - مجلس الامن ووظائفه.
  - المجلس الاقتصادي والاجتماعي. مجلس الوصاية.
    - محكمة العدل الدولية.
      - الامانة العامة.
- ـ المنظمات والوكالات الدولية التابعة للامم المتحدة:

#### يلاحظ:

ا ـ ان المادة لا تعني في حد ذاتسها أي شئ بالنسبة للتلاميذ.

٢ ـ تتوقف قيمتها علي كيفية
 توظيفها والاستفادة منها وتطويعها
 لخدمة اهداف معينة.

٣ ـ ان المادة المبينة هنا هي أدوات أو وسائل يفترض انها تتكامل مع التدريس وغيرها من مكونات الدرس من اجل تقدم التلاميذ نحو الاهداف.

إن هذه المادة يمكن ان تؤدي الي التفكير المبدع، ويمكن ان تؤدي الي تفكير بسيط قليل القيمة.

٥ ـ ان استغراق التلاميذ واقبالهم على الدراسة واعمال الفكر والنشاط والمشاركة الايجابية الفعالة هو المحور الاساسي لتوظيف هذه المادة وحسن استثمارها وتوجيهها نحو الاهداف.

منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو).

منظمة الصحة العالمية.

منظمة الاغذية والزراعة.

منظمة العمل الدولية.

الوكالة الدولية للطاقة الذرية.

### ثالثا: مصادر التعليم

ـ خريطة تبين العالم في اعقاب الحرب العالمية الاولى.

- خريطة تبين العالم في اعقاب الحرب العالمية الثانية.

ــ الاجزاء الاساسية من ميثاق هيئة الامم المتحدة.

- خريطة تبين الدول العربية التي انضمت الي عصبة الامم وهيئة الامم، التحدة.

ـ مبادئ الرئيس الامريكي ولسن الاربعة عشر.

\_ قائمة باهداف الامم المتحدة.

\_ قائمة بـشروط عضوية الامم المتحدة.

ـ خريطة تبين الـ دول الاعضاء وغير الاعضاء وغير الاعضاء بالامم المتحدة.

\_ صـور وملـصـقات ومطبوعـات تنظمات الامم المتحدة.

- طوابع البريد التي صدرت في مناسبات خاصة للامم المتحدة وتنظيماتها.

#### يلاحظ:

۱ ـ ان الكتاب المدرسي هوأحد مصادر التعلم، بل وربما لا يعد افضلها.

٢ ـ ان تعدد هـ ذه المصادر يعـني ان المعلـم يجب ان يكـون علي دراية بـها كلـها ومع ذلـك فهو غيـر مطالـب بان يقدمها الي التلاميذ جاهزة.

٣ ـ ان التلاميذ على الدور الاكبر في الوصول الي هـذه المصادر، وجمع البيانات والمعلومات منها.

٤ ــ ان هذه المصادر لا تستخدم كلها
 في درس واحد من الدروس التقليدية
 التي لا تمتد لاكثر من ساعة او اقل من
 الساعة .

٥ ــ ان التنوع في هــذه المصادر قصد
 به بيان المتاح من مــصادر التعلم والذي
 يمكن توظيفه والاستفادة منه.

٦ ـ ان هذه المصادر ليست بهذا القدر والنوع، ولكن هناك الكثير الذي يمكن ان تصل اليه يد المعلم المبدع.

ـ فقرات من خطب الزعماء في هيئة الامم.

- نصوص بعض قرارات مجلس الامن.

- بيانات ومعلومات عن البنك الدولي وهيئة التنمية وصندوق النقد الدولي والمنظمة الدولية للطيران المدني واتحاد البريد العالمي والاتحاد الدولي للمواصلات السلكية واللاسلكية واللاسلكية والمنظمة العالمية للارصاد الجوية والمنظمة الاستشارية البحرية للحكومات ومنظمة التجارة الدولية.

- شرائح وافلام متنوعة عن المشكلات العالمية وموقف المنظمات العالمية الدولية منها.

- تـقاريـر اخبـاريـة في الـصحـف والمجلات.

ـ اخبار اذاعية وتلفزيونية متفرقة عن انشطة هذه المنظمات والهيئات.

- السبرامج الشفافية الاذاعية والتلفزيونية.

تنقسم الانشطة الى:

(۱) انشطة تمهيدية مثل

قراء تقارير في صحف يومية.

قراءة مراجع.

دراسة احصاءات.

دراسة رسوم بيانية.

دراسة خرائط حائطية او اطالس. دراسة صورة.

تحليل فلم متحرك.

دراسة خريطة تقريس عن التحكيم الدولي في قضية طابا.

دراسة خريطة مبين عليها علامات

دراسة ماديل عليه علم هيئة الامم المتحدة .

(٢) انشطة مرحلية:

استكمال قراءة تقرير بلذأت دراسته فى النشاط التمهيدي.

> قراءة فقرة من مصدر خارجي. تحليل رسم بياني.

يلاحظ: رابعا: الانشطة:

١ ـ ان النشاط الذي يقوم به التلاميذ ليس نشاطا شكليا ولكنه في جوهر الدراسة، بل هو اساسها.

٢ \_ ان المشاركة الايجابية من جميع التلاميذ مطلوبة ومتوقعة.

٣ ـ ان مسئولية المعلم هنا هي التأكد من ان كل تلميذ يقوم بالنشاط الذي يشعر باهــتمام نحوه ورغبة حقــيقية في القيام به والاستمرار فيه.

٤ ـ ان النشاط لا يفرض باي شكل من الاشكال من جانب المعلم على اي تلميذ.

٥ ـ ان التواصل بين مـختلف انواع النشاط التمهيدية والمرحلية والتالية يعد امرار علي درجة كبيرة من الاهمية.

٦ \_ ان هناك تكامل تام بين مادة الكتاب ومصادر التعليم التي سبقت الاشارة اليها وكذلك مختلف اشكال النشاط.

٧ \_ ان اشكال النشاط هذه ليست نهائية ولكنها مجرد مقترحات.

دراسة خريطة وردت في تـقريـر صحفي.

٨ \_ ان المعلم المبدع سيجد ان هناك

العديد من اشكال النشاط التي يمكن

اثارة الاهتمام بها وتشجيع التلاميذ علي

الاستغراق فيها بميل حقيقي.

التعليق علي مجموعة شرائح.

تسجيلي ملاحظات اثناء مناقشة.

الاستماع الي عدة اراء بشأن قلصية ما.

الاطلاع على جهود بعض التلاميذ مثل ما تم جمعه من الصور وطوابع البريد والمطبوعات.

الاطلاع على اللوحات التي رسمها بعض التلاميذ.

(٣) الانشطة التالية:

المزيد من القراءة.

زيارات لمكاتب الامم المتحدة.

مراسلة تلاميذ من الخارج.

الكتابة السي المكاتب الثقافية لطلب تقارير وخرائط وصور وملصقات عن كل ما يتعلق بالامم المتحدة.

كتابة تقارير.

اقامة مكتبة للفصل.

اقامة معرض صغير.

تكوين البومات.

## خامسا: ادوار المعلم والمتعلم:

تتميز ادوار المعلم في مثل هذا النموذج بأنها غير تقليدية، فليس من المطلوب منه ان يردد المادة العلمية علي مسامع التلاميذ وان يتأكد بين الحين والاخر من استيعابهم لها، وبالتالي يكون معيار النجاح هو ان يستطيع التلميذ تكرار ما سمعه او ما استوعبه من خلال حفظ واستظهار ما جاء في الكتاب المدرسي.

ولما كان الامر يختلف تماما بالنسبة لقضية الابداع فان ما نقدمه فيما يلي يعبر عن رؤيتنا لادوار المعلم في درس «مصر والسلام العالمي» من خلال الاهداف والمادة العلمية ومصادر التعلم والانشطة التي سبق بيانها والالتزام بمجموعة الضوابط التي يجب ان يعمل معلم المواد الاجتماعية في اطارها ليكون قادرا علي تنمية الابداع لدى تلاميذه:

# (١) الحرص على ان يقدم التلميذ شيئا فريدا:

لابد ان يعرف التلاميذ منذ البداية التغير او النواتج المتوقعة منهم في نهاية الدرس، وهذا يعني انهم لابد ان يعرفوا اهداف المدرس، بل وربما يفضل ان يشاركو المعلم في تحديدها وفي تخطيط الدرس ذاته، وهذا يرجع الي ان اشتراك التلاميذ في تحديد الاهداف وصياغتها يجعلهم اكثر حرصا علي العمل من اجل التقدم نحوها، ويلاحظ ان الاهداف السابق تحديدها لهذا الدرس تعبر كلها عن المظاهر الفردية المتوقعة من التلاميذ، ويجب هنا ان يؤكد المعلم علي تلاميذه ان ما يكتبونه علي سبيل المثال من تقارير يجب ان تكون مختلفة في مصادرها واسلوب كتابتها وكذا اسلوب تنظيمها وفي افكارها واستنتاجاتها وخلاصاتها وتطبيقاتها، لان كل منها يعبر عن هذا الفرد دون غيره.

# (٢) التأكيد على إن يفكر التلاميذ تفكيرا حرا;

فقد يري انه من الضروري ان يقول لتلاميذه في البداية:

\_ ان مادة الكتاب المدرسي هي نقطة البداية.

- ـ ليس من المفروض ان نحفظ ونستظهر هذه المادة.
- \_ ولكن يجب الانتقال منها الي كل أو بعض ما جاء تحت عنوان مصادر لتعلم.
- فاذا قرأت على سبيل المثال فقرة من خطاب الزعيم جمال عبد الناصر أمام الجمعية العامة للامم المتحدة، عليك ان تقرأ بعناية وتعرف ماذا كان يقصد بقوله كذا وكذا، وعليك ايضا ان تقارن بين ما قاله هو وقاله رئيس وزراء اسرائيل في هذه الفقرة التي بين يديك.
- \_ المطلوب مـنك ان تذهب بتفكيـرك في كل مكان والي اي مصـدر وعليك ان تكون رأيا ليس بالضرورة ان يتفق مع رأي اي فرد آخر.

# (٣) الدافعية المتوهجة مطلب اساس لكل مواقف تعليم الابداع:

- ـ انظروا هنا الي هذه الطوابع البريدية التي صدرت في مناسبات مختلفة، هل تعلمون ان هذا الطابع صدر في مناسبة كذا. . . وهل تعلمون ان هذه المناسبة كان لها تأثيرا قويا علي مستوي السياسة الدولية . . لقد كتب المصدر (س) عن هذا الامر بشئ من التفصيل . . .
- \_ ما رأيك في سحب البنك الدولي لموافقته على تمويل مشروع السد العالي؟ هل تعتقد انه كان قرارا سليما. .
  - \_ ماذا كنت تقول آنذاك عن اصدار هذا القرار؟؟
- \_ هل تري ان يكون حق الفيتو لمصر عـندما تكون عضوا في مجلس الامن. . . لماذا؟

ويحتاج التلاميذ هنا عادة الي التشجيع المستمر والتوجيه الواعي من جانب المعلم بحيث يضل التلاميذ دائما في حالة استعداد تام لمواصلة التعلم.

# (٤) ما يصل اليه الابناء من مظاهر الابداع لا يجب تحديده قبليا:

اذا حددت اشكال الابداع التي يجب ان يصل اليها التلاميذ فقد خرج الامر عن كونه ابداعا، ولذلك يجب ان يؤكد المعلم علي:

ان مايصل اليه كل تلميذ يعبر عنه شخصيا، عن خبراته السابقة وقراءاته وانشطته وفكره، ويكفية فخرا انه هو الذي قدمه وانه ينتمي اليه بشرط ان يستطيع شرح ما جاء به وتفسيره ويدافع عنه بأسلوب علمي اذا دعت الضرورة الي ذلك.

اذا قدم التلميذ تقريرا أو بحثا أو تصميما لطابع بريد او رسالة خطية او البوما لصسور أو طوابع او لوحة فنية أو بموذج ما فان جميع ما يقدمه التلاميذ يعد انتاجا جيدا، وان كافة مظاهر الانتاج لا يمكن ولا ينبغي ان نحددها منذ البداية.

أن الجميع سينطلقون في الدراسة والتحليل والتفكير وتقديم النواتج مهما كان نوعها ومستواها واننا لا نستطيع التنبؤ بها او تحديدها بشكل قاطع.

# (٥) افساح الوقت وتوافر الامكانات اللازمة:

يجب ان يؤكد المعلم لتلاميذه على : '

١ ـ بامكانهم الخروج لـزيارة مكاتب ثقافية ومؤسسات وشـركات طيران وغيرها ممن الهيئات والمؤسسات التي يمكنهم عن طـريقها الحصول علي البيانات والمعلومات المطلوبة وذلك في اي مرحلة من مراحل دراسة الموضوع:

٢ ـ انه لا يجب التقيد بالحصة العادية (٤٥ دقيقة) لان هذا المدي الزمني المحدد
 يختلف مع طبيعة التدريس والدراسة من اجل الابداع.

٣ ـ ان كافة مصادر التعلم من خرائط ومطبوعات وصور وملصقات ونصوص
 وبیانات وتقاریر واخبار وبرامج كلها مصادر معلومات بعضها متاح في الفصل او

في مكتبة المدرسة او خارج المدرسة في مؤسسات محددة او مكتبات اخري.

٤ ـ ان من حق كل تلميذ ان يلجأ الي اي مصدر، ومن حقه ايضا ان يقابل اي مسئول ليتحدث اليه ويحصل منه علي معلومات اساسية تفيد فيما يعده من تسقارير او بحسوث او مقالات او غير ذلك من مظاهر أو اشكال تعبر عن ذاته.

# (٦) الشموال والاستمرار في المواقف:

يجب ان يركز المعلم في هذا الاطار علي:

ان المادة العلمية عصبة الامم وهيئة الامم المتحدة هي مجرد حقائق ومعارف، وان اسلوب دراستها يجب ان يمتزج بالاتجاهات الموجبة نحو الشعوب الاخري في العالم.

ان هذه الدراسة تعد مدخلا للتعرف على العديد من المسكلات الاقليمية والعالمية.

انه من المتوقع ان يقدر التلميذ ما يـبذل من جهود في سبيل حل هذه المشكلات أو بعضها على الاقل.

ان يكتسب مهارات عديدة بعضها متعلق بالتخطيط وفرض الفروض وجمع البيانات وتصنيفها وتحليها وكتابة تقاريس، ورسم لوحات أو ملصقات أو تصميم نماذج او غيرها.

ان بداية اي موقف لابد ان تعتمد علي ما يمتلكه التلاميذ من خبرات سابقة وان اي موقف لا ينبغي ان ينتهي الا اذا اثار مشكلة تـستحق التفكير بدأ بمشكلة اخذت بانب كبيرا من تفكير التلاميذ.

# (٧) تشجيع التلاميذ على المزيد من التعلم:

تبعا لما سبق ذكره عن الواقعية فان المعلم يجب ان يبين لتلاميذه:

ـ مجالات القراءة ففي معرض المناقشة لابد ان يشير الي مصدر او مصادر تجيب عن تساؤلات او نقاط خلافية حول عوامل انهيار عصبة الامم او غيرها.

ـ ان مكتب اليونسكو بالقاهرة سيعـقد ندوة موضوعها كذا يوم كذا وبامكان من يريد ان يحضر هذه الندوة.

ـ ان مكتب الـ تربية السكانـية في وزارة التربية لديـه من المطبوعات والكـتيبات والصور الـتي تعد مـفيدة لكـل من يريد، ولـكل من يود ان يـقدم تقريـرا شاملا ومستوفيا لكل اركانه.

# (٨) تنوع الطرق:

قد تستخدم طريقة بعينها في مرحلة معينة، ولكنه ليس مطلوبا ان يستمر في استخدام نفس الطريقة على الدوام، فالابداع يحتاج احيانا الي توجيهات جماعية، ويحتاج احيانا اخري الي توجيهات ومتابعة فردية، وبالتالي قد يجد انه من المناسب ان يأخذ بيد تلميذ غير مقبل على المدراسة ويذهب معه الي مكتبة للاطلاع على مصدر معين، وقد يذهب مع بعضهم في زيارة لاحد خبراء الامم المتحدة في مكتبه، وقد يشترك مع البعض الاخر في تخطيط مجلة حائطية او اقامج معرض ما، وقد بشرف على جلسة استماع لتقرير يعرضه احد التلاميذ وقد يجلس مستمعا لحلقة مناقشة يديرها احد التلاميذ.

# (٩) المدخل الانساني:

من المتوقع من المعلم ان:

ـ يجـعل العلاقـة بينه وبـين تلاميذه عـلاقة تسـودها الالفة والـصداقة والثـقة المتبادلة.

- يستخدم كـــلمات الثناء والمدح دون تزيد لــكل من يقدم شيئا يدل عـــلي التقدم نحو الهدف، ولكل من يتقدم بمعدل جيد.

ـ يقدم المكاف آت الرمزية مثل شهادات الـتقدير ـ عملات تذكاريـ قـ طوابع بريد تذكاريـ معلات تذكاريـ معلات تذكارية ـ مور ـ لوحات بسيطة .

ُ ـ الثنّاء عـلي كل تلميذ يـثبت تقدمه بالحـركة والايماء والابتسامة وغـير ذلك مما يعني الكثير بالنسبة للتلاميذ.

# ٠ (١٠) التقويم خبرة سارة وتمهد للتعلم التالي:

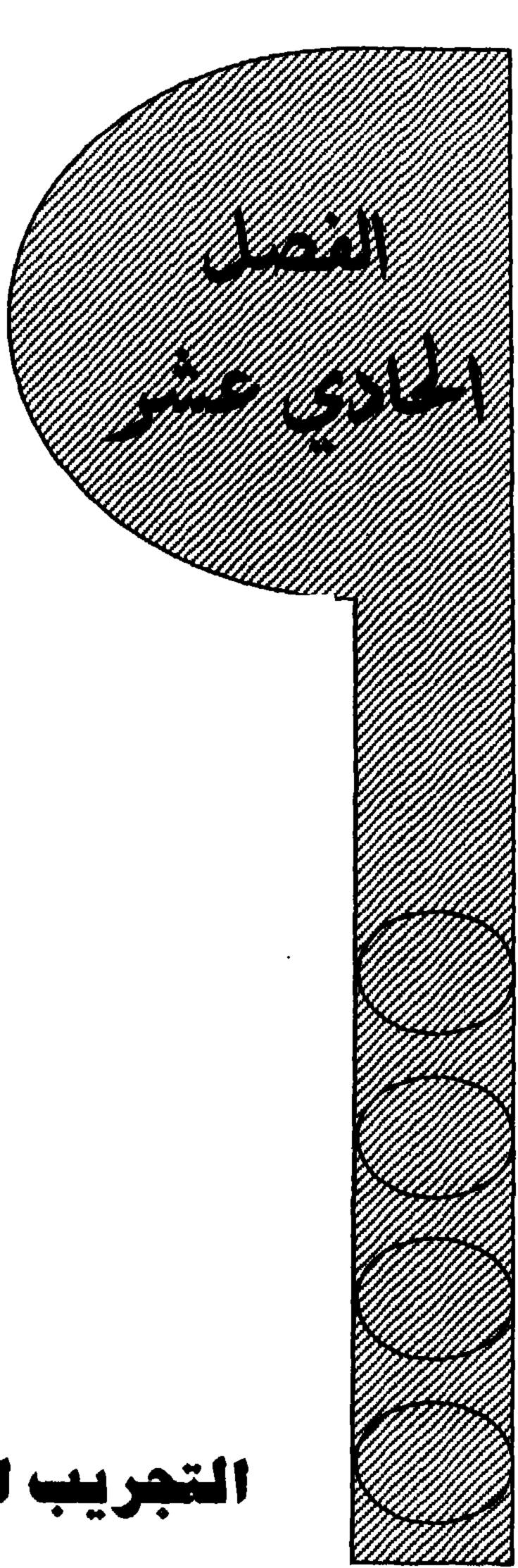
- ـ يجب ان يقوم كل تلميذ انتاجه ذاتيا.
- ـ يجب ان يقوم التلميذ انتاج كل تلميذ.
  - ـ يجب ان يقوم التلميذ انتاج الجماعة.

بحيث يكون كل ذلك في اطار من الموضوعية الكاملة فاذا قدم احد التلاميذ تقريرا معينا عن منظمة العمل الدولية، فان مناقشته هي السبيل الي عملية التقويم، وهنا لابد من وضع الضوابط الكفيلة بسير المناقشة في اتجاهها الصحيح وبعيدا عن الذاتية التي قد تسئ الي التقرير وصاحب التقرير ذاته.

وبعد فان الابداع ليس مطلبا شكليا أو حلما مفقودا او سرابا نجري وراءه ولكنه هدف تربوي هام يجب العمل من اجله فكرا وسياسة وتخطيطا وتنفيذا وتقويما وتطويرا، فالعقل الإنساني الذي خلقه الله سبحانه وتعالي له امكانات غير محدودة، فقد ابتكر كل ما ابتكر بجزء من هذا العقل فما بالنا بباقي هذا العقل لو احسن صقله وتوجيهه.

تربية الانسان... صناعة البشر اغلي تربية وأهم صناعة، ومن ثم فهي تستحق ان تنفق عليها الاموال الطائلة بلا تردد، وإن تبذل كل الجلهود دون تردد اذا انه ليس ليدنا اهم من عقول البشر.. فهي القادرة لو أحسن تربيتها علي البناء والتعمير والاختراع والابتكار وتصدير هذا كله الي الاخرين، وهي القادرة ايضا . اذا لم نحسن تربيتها علي التدمير والتخريب وانتظار حصيلة ما تبدعه عقول بشر

يعيشون في دول آمنت وعملت علي بناء العقول لهدف اسمي هو تصدير فكرها الي الخارج ليكون ابلغ سفير لها واقوي بصمة تتركها في لوحة التاريخ، وبناء علي ذلك يكون ترتيب الامم في هذه اللوحة الخالدة والتي تتوارثها الاجيال جيلا بعد جيل.



التجريب الميداني للمناهج

# التجريب الميداني للمناهع \*

تشير الممارسات الجارية في مجال عمليات بناء المنهج وتقويمه وتطويره الي أنه لا يزال هناك اعتقاد وسائر مؤداه أن الكبار هم أقدر الناس علي معرفه ما يحتاجه الصغار..

والحقيقة أن هذا الاعتقاد غير صحيح، فمن يعرف حاجات الصغار هم الصغار أنفسهم، ذلك أن هذا الأمر يعد من شئونهم التي يصعب علينا معرفتها أدر صدها بحجرد التخمين أو طرح بعض التصوات النظرية أو الفلسفية. ومع ذلك فقد تأكد وتدعم هذا الاعتقاد خلال عصور سابقة تضرب بجذورها في أعماق تاريخ التربية، حيث كانت النظرة السائدة هي أن المعرفة التي تركها السلف لابد من نقلها الي الأجيال القادم والحفاظ عليها خوفا من ضياعها وانه ثارها، ومن هنا كانت المعرفة في مكان الصدارة كهدف لذاته، بغض النظر عن الاتساق بين تلك المعرفة والواقع العقلي والسيكولوجي والاجتماعي للمتعلمين، ولكن مع تطور الفكر التربوي ظهور اتجاهات عديدة أصبح من الصعب أن يظل هذا الاعتقاد سائدا.

فقد ظهرت مفاهيم جديدة في مجال علم المناهج وتطويره كان لها أثرها الواضح في تغير النظرة الى استراتيجية المعرفة وكذا موضع المتعلم من المنهج المدرسي.

ومع ظهور فكرة نظريات المنهج ونماذجه تأكدت الحاجة الي التأكد من مدي فعالية المنهج أي أنه لم يعد من المقبول أن تتم عمليات تصحيحه وتخطيط وبناء المناهج وتطويرها ويدفع بها دفعا الي الميدان دون التأكد من أن هذا المنهج أدراك أمامه فرض تحقيق النجاح، أو أن هناك إحتمالات عديدة للفشل أو عدم تحقيق مستوي الفعالية المتوقعة.

<sup>\*</sup> هذه الدراسة تـقدمت بها أ. د. فارعة حـسن محمد الي النـدوة العلمية العـربية حول المناهج الـدراسية بير التخطيط والتقويم ـ الرباط ـ ابريل ١٩٩٣.

- وفي هذا الاطار أضبح المنهج المدرسي ينظر اليه باعتباره:
- ١ ـ كائنا دينامياً يخضع لعديد من المتغيرات ذات التأثير المستحرفية، فما يتوجب
   النظرة العلمية المرنة.
- ۲ ـ أنه على مشترك جماعي لا يمكن أن ينفرد به شخص معين مهما كانت
   قدراته .
- ٣ ـ أنه علم علمي بالدرجة الأولى، وأن أي قـرار يصدر بشأن المنهج يجب أن
   يكون مستنداً الي وجهة نظر علمية دون تحيز أو إفتعال.
- ٤ ــ ان المنهج ظاهرة ذات علاقة مباشرة ببناء الانسان، بكل ما يشمله من فروق
   وتباينات، ومن ثم لا يمكن النظر اليه بعيدا عن المتغيرات المؤثرة فيه.
- ٥ ـ ان مستوي كفاءة المعلم لا تزال هي العامل الحاسم في مدي نجاح الابناء في التقدم نحو أهداف المنهج.
- ٦ ـ ان كل مستحدثات العلم والتكنولوجيا هي مجرد وسائل مساعدة للمعلم في
   عملية تنفيذ المنهج، وهي بذلك ليست بديله عنه.
- ٧ ـ ان امتلاك التكنولوجيا وتوظيفها في اطا منهج له ونسفه ومسار محدد يعني
   توظيف علميا لذلك التكنولوجيا بشكل طبيعي دون أقحام أو انتقال.
- ٨ ـ ان المناخ المدرسي وكذا المناخ الصفي من العوامل المهمة التي تؤثر في مدي فعالية المنهج، ومن ثم فلابد من النظر الي هذا العالم نظرة موضوعية يمكن من خلالها التعرف علي نوعية هذا المناخ ودور العلم نحوه.
- ٩ ـ ان خبراء المنهج يحتاجون الي مؤشرات أولية يستدل منها على مدي صلاحية ما تم تخطيطه، والتعرف على احتمالات النجاح عند مرحلة التعميم لهذا المنهج.
- ١٠ ــ ان التطور الهائل في البحوث التربوية اما ارتبط بها من افكار ومستحدثات

يشير الي الحاجة الي معرفة الكثير عن الفروق الفردية والقدرات العقلية والذرة اللغوية والاهتمامات والميول والحاجات والمشكلات التي لاسبيل لمعرفته الا الميدان ذاته.

وهكذا أصبح المنهج ليس مجرد كتاب بين يدي معلم وتلاميذ، ولكنه أصبح مواقف أو خبرات يومية، علي قدر عمقها وثرائها علي قدر ما يستطيع الابناء احراز النجاح، وبالتالي فان ما قد يوجد من انفصال بين عمليتي تخطيط المنهج وتنفيذه يرجع في جانب اساس منه الي عدم الاطمئنان بشكل مبدئ لمدي فحالية المنهج، ومن هنا ظهرت فكرة المضبط النوعي للمنهج، وهي فكرة جديدة وليست جديدة في ذات الوقت، هي جديدة من حيث كونها مستحدثة في مجال تطوير المناهج في ذات الوقت، من حيث كونها فكرة ظهرت في مجال الصناعة والانتاج، حيث ضبطه الجودة أو ضبط المنتج، بمعني التأكد مرحليا في أثناء مراحل إنتاج المنتج من سلامه الخطوات ودقة العمل، وهو أمر يرتبط به الحكم النهائي علي المنتج قبل أن يخرج من باب المؤسسه الانتاجية أو الشركة أو المصنع الي السوق وبالتالي الي يد يخرج من باب المؤسسه الانتاجية أو الشركة أو المصنع الي السوق وبالتالي الي يد المستهلك. وهكذا انتقل هذا المفهوم الي مجال التربية عامة والي مجال المناهج على وجه الخصوص.

والحقيقة إننا أحوج ما نكون الأن هذا السضبط والتمكن في جودة المنهج، وخاصة أن المنهج لا يقل أهبة عن أي منتج تقوم مصانعنا أو حزار عنا بانتاجه، بل أن المنهج يفوق أي منتج من حيث الأهمية، فالمنهج مهما كان هو عرضه للاستهلاك او لكن الأمر مختلف بالنسبة للمنهج، فهو معي بأعلي صناعة وأهم استثمار. إنها صناعة البشر واستثمار القوي المنتجة.

وبناء علي ذلك فان مفهوم الضبط النوعي وان كان لم ينشأ في أحضان علم التربية ولكنه من أكثر المفاهيم ارتباط بالمناهج المدرسية وأكثرها الحاحاً علي هذا المجال الهام والحيوي، فلا سبيل الي تطوير البشر الا بضمان خدمة تعليمية أفضل نؤدي الي البناء الشامل للفرد الذي من شأنه أن يكون مواطنا عصريا قادرا علي إحداث التقدم من خلال إبداعاته العقليه.

والسبيل الي ذلك من غير شك هو فعالية المنهج المدرسي بوجه عام.

والضبط النوعي ليس قاصرا علي مرحلة بعينها دون المراحل الأخري التي يمر بها المنهج تصميما وتخطيطا وتنفيذا وتقويما وتطويرا متابعة، ولكنها عملية مسخرة باستمرار العمل في ميدان المناهج، والمهم هنا هو أن تكون هناك تنفية راجعه يتم من خلالها الحصول علي معلومات وبيانات عن المنهج عندما نفذ في الميدان، وبالتالي تفسير تلك البيانات واتخاذ القرارات المناسبة لتعديل مسار المنهج في زاوية أو أخري أو التوصل الي قرار أوسع وأشمل قد يصل الي مرتبه المراجعه المكلية للمنهج بكل مكوناته.

وما يهمنا في هـذا المجال هو أن نشير الي أن التجريب الميداني يعد مرحلة من مراحل السفبط النوعي، وتتم هذه العـملية عادة عـن الانتهاء من اعـداد الصورة الأولية للمنهج، وعندئذ يكون الخبراء في حاجة الي أدلة حقيقية من الميدن يستدل من خلالها على الايجابيات والسليبات من أجل المزيد من الضبط للمنهج.

ولعلنا لانغالي اذا قلنا ان الاتجاه الي فكرة الضبط النوعي للمنهج وما يرتبط بها من ممارسات عديدة ليس سوي تأكيدا للالتزام بالاتجاه العلمى في التعامل مع قضيا التربية ومن بينها تضيق المناهج المدرسية، فلم يعد بالامكان في هذا العصر الذي تسود فيه الروح العلمية والأخذ بأساليب العلم وتفنياته في التعامل مع كل شئون الحياة أن نظل عند مستوي التقدير الوصفي بكل ما يشمله من البعد عن الموضوعية، وهكذا أصبح من الضروري الأخذ بالاتجاه الكمي في التعامل مع ظاهرة المنهج شأنها في ذلك شأن أي ظاهرة انتاجيه أو اجتماعية أخري.

فلم يعد كافيا أن نقول أن هذا المنهج أو ذاك يمكن اعتباره جيدا أو عظيما أو فعالا أو أكثر أو أقل من هذا، ان كل ذلك لا يعدو أن يكون تقديرات لا قيمة لها من المنظور العلمي، ذلك ان الحكم العلمي يحتاج الي بيانات وأرقام ومستويات

ومؤشرات يتم من خلالها الـتوصل الي مستوي فعالية المنهج في أطر بـيئية وثقافية متباينة من منظور ما حدد من أهداف للمنهج.

وهذا يعني أن علم المناهج وكذا علم تطوير المناهج لم يعد علماً بل أصبح يتجه الي الأخذ بالاتجاه الكمي في تفسير كافة الظواهر المتصلة بالمنهج سواء من قريب أو بعيد.

وهكذا فان امر المنهج المدرسي علي المستوي العربي يعد من الامور الحيوية التي لا مفر من تناولها والتعامل معها بأسلوب علمي.

ومن هذا المنطلق أخذت بعض بلاد الوضن العربي بهذا الاتجاه، بل ان بعضها كان أكثر تجاوباً مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية التي يعيشها العالم اليوم فأنشأ مراكز البحوث ومؤسسات متخصصة في صناعة المناهج، وهذه المؤسسات كان أمامها أحد أمرين، إما أن تبدأ من جديد دون النظر بعين الاعتبار الي المتجارب والخبرات السابقة، وإما أن تبدز بدراسة الواقع وتحليله وكذا النظر في خلفيات هذا الواقع بختلف مراحل تطوره، وهذا كله كان بمثابة منطلقات فكرية علي درجة عالية من النفع، ولذلك فان هذه المراكز والمؤسسات أو بعضها علي الأقل كانت بدايته بداية صحيحة من الناحية العلمية، فجاءت هذه البداية من وضع تصور فكري أو فلسفة محددة الأبعاد، أو دعونا نقول رؤية فلسفية أو نظرية تمثل اساساً و تمثل مجموعات من المسلمات التي يحجب أن يتم الالتزام بها في التعامل مع قضايا المنهج في كل مرحلة أو كل عملية من عملياته.

ومن الأمور الاساسية في تلك الرؤي الفلسفية أن أصبح أمر التجريب الميداني للمنهج خطوة حيوية وأمراً حتمياً اذا كان لها أن حدث التطوير العلمي في الاتجاه السليم من المنظور العلمي ووفق الأصول التي يلتزم بها العالم المتقدم في بناء مواطينه من أجل ابداعات عقلية تستهدف اسعاد البشرية في كل مكان.

ولقد أدركت جــمهورية مصر العــربية ذلك من خلال دعيــها بأهمية قضــية بناء

المنهج وتطويرها، ولذلك صدر القرار الوزاري رقم ١٧٦ لسنة ١٩٩٠ بإنشاء مركز تطوير المنهج والمواد التعليم، ولقد نص هذا القرار على أن المركز يختص بالمهام الآتية:

أولا: تحفيظ المسناهج وتصميسمها وإعداد المواد التسعليمية وتجريبها وتنقسيحها كذلك إخراج المواد التعليمية في صورتها النهائسية، ثم تجريبها ميدانيا للتعرف علي ما قد يوجد بها من سلبيات وتلافيها في أثناء المراجعة من أجل التطوير.

ثانيا: تدريب مدربي المعلم على تنفيـذ هذه المناهج المطوره والتعامل معها. ويتم ذلك من خلال خطة تراعي المبادئ الآتية:

١ ـ ترجمة التوجهات الجديدة في المجتمع والمتضمنة في فلسفته وخطط التنمية الخاصة به الــي برامج تعليــمية، بحيث تكــون مادة هذه البرامج وســيلة الاحداث تغيرات سلوكية مطلوبة لدي التعلمين.

٢ ـ تبنى تقنيات عصرية في تطوير المنهج من شأنها أن تساعد الخبراء على المناهج على أفضل نحو ممكن، وهو ما يجعل تلك المناهج عملا علميا يعود بالفائدة على المتعلمين.

٣ ـ تحقيق التنسيق والـتكامل والتفاعل بين عناصر النظام التربـوي المعينة بتطوير المنهج.

٤ \_ الاهتمام باعداد دليل المعلم لكل منهج دراسي.

٥ ـ تقديم بدائل تـعليمية جديدة تتناسب مع الاعداد الكبير لمواجـهة مشكلات
 الكثافة داخل الفصول وتقديم حقائب ورزم تعليمية.

ولقد تبني مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بمصر ضرورة تجريب المناهج قبل تعميمها حتي يتم الإطمئنان علي مدي فعالية المنهج في بيئات وثـقافات متعددة، وقد تم اجراء التجريب الميداني لعديد من المناهج في الأعوام ٩٠/ ٩١ ـ ٩١/ ٩٢

#### \_ ۹۳ /۹۲ هي:

- ١ \_ المعلومات والانشطة للصفوف من الأول حتى الثالث.
  - ٢ \_ اللغة العربية للصفوف من الأول حتى الرابع.
  - ٣ ـ التربية الدينية للصفوف من الأول حتى الخامس.
    - ٤ \_ التربية الفنية للصفوف من الأول حتى الثالث.
  - ٥ ـ التربية الرياضية للصفوف من الأول حتى الخامس.
    - ٦ ـ العلوم للصفين الرابع والخامس
    - ٧ \_ المواد الأجتماعية للصفين الرابع والخامس.

من هنا ويتولي تنظيم التجريب الميداني والإشراف عليه عليه أحد أقسام المركز الستة، ويتم العمل داخل هذا القسم في مراحل ثلاث.

## المرحلة الأولى:

وهي مرحلة الاعداد للتجريب الميداني وهي تتضمن ما يلي تجريب المنهج.

(١) تحديد أهداف المزمع دفعه الي الميدان، ذلك أن المنهج عندما يصل الي صورته المبدئية يكون قد وصل الي المرحلة التي تفي الحاجة الي تجريب ميدانيا، ولذلك فانه لا يمكن أن نتصور أن هذا المنهج يمكن تجريبه دون أن يكون لدي القائمين علي هذا التدريب تصور واضح عن أهداف هذا العمل الذي يقومون به، ولذلك لابد أن يعرف لماذا التجريب، ولذلك فان الخبراء الذين شاركوا في اعداد المنهج في كل مراحله بالاشتراك مع الخبراء العاملين بالقسم لابد أن يجلسوا معاليضعوا أهداف التجريب لكل منهج، والتي تنصب عادة علي:

١ معرفة مدي قابلية وحدات من المنهج أو دروس من وحدات المنهج
 للتطبيق.

- ٢ ـ التأكد من أن ما قـد يكون من فكر جديد أو إتجاهات جديـدة في المنهج له
   صدي في الميدان.
  - ٣ \_ التأكد من قدرة المعلم وكفاءته في تنفيذ ما يراد تعميمه.
- ٤ ــ التعلى على مدى ملاءمة المواد التعليمية المتضمنة بالوحدات توضع التجريب وقدرتها على اثراء العملية التعليمية.
- ۵ ـ ملاءمة المادة التعليمية وما يرتبط بها من أنشطة لما يوجد من فروق فردية بين التلاميذ.
  - ٦ \_ تحديد ما يوجد من صعوبات في المادة العلمية بالنسبة للتلاميذ.
    - ٧ \_ تحديد نواحي العصور التي تحتاج الي استكمال.
- ٨ ـ مدي ملاءمة التدريبات المتضمنة بالوحدات وكفايتها لاتفاق التلاميذ لجوانب
   التعلم المشار اليها في الأهداف المحددة للمنهج.

وتجدر الملاحظة هنا أن تلك الأهداف المشار اليها هي اطار عام يتحرك فيه القسم المسئول عن التجريب الميداني، أي أنها ليست ثابته أو واحدة بالنسبة لجميع المناهج، ولكنها تختلف من منهج الي أخر.

وبذلك يجري التجريب الميداني في اطار نسق محدد ولا يوجد أي مجال لانصراف المشرفين علي التجريب الي نواح أخري ليس لها أهمية أو اعتبار في مرحلة التجريب.

## (٢) إختيار الوحدات التي ستخصع للتجريب:

ان القاعدة الأساسية هنا هي أن يتم تجريب المنهج كله في عام دراسي كامل، وقد يأخذ التجريب الميداني شكلا أخر، وهو أن يجرب على عدة مستويات فتكون البداية تجريب مع مجموعة صغيرة من التلاميذ، ثم يليها تجريب مع مجموعات أكبر وهكذا، وفيما يبين كل مرحلة وأخري تكون التغذية الراجعة وصولا الي

أفضل صورة ممكنة للمنهج، ولكن مع إدراك الخبراء للواقع وصعوبة تنفيذ ذلك أخذ بنظام تجريب وحدات معينة أو دروس من وحدات معينة بحيث يمكن الاستدلال من النتائج علي مدي الفعالية بشكل عام، الي جانب أن تعميمه المنهج في العام الأول هو بمثابة تجريب موسع للمنهج يتم في ضوء نتائجه تعديل المنهج مرة أخري. والقاعدة الاساسية التي يلتزم بها القسم هنا هي أن المنهج في حاجة الي تطوير دائم، ومن ثم فان المتجريب الجزئي ليس سوي مداية.

وتجدر الاشارة هنا الي ان الوحدات المختارة او الدروس المختارة من وحدات معينة يعتمد على الاختيار الدقيق والذي يتم من خلال المناقشة والتبريرات العلمية للاختيار، وهذا كله يتم بالتعاون الفكر المشترك بين مخططي المنهج والمؤلفين وخبراء تسن التجريب الميداني.

# (٣) إختيار أساليب جمع البيانات والمعلومات في التجريب الميداني:

من الامور التي يلتزم بها في عملية التجريب الميدان تعدد الأدوات حيث أنه لا يمكن جمع كل شئ عن طريق أداة واحدة أو أداتين، وهذا يرجع الي أنه العديد من الأمور التي يصعب رصدها من خلال عدد محدد من الأدوات، ويمكن القول في هذا الشأن أنه علي قدر تعدد الأدوات علي قدر ما تتوافر المعلومات والبيانات التي تساعد الخبراء في إصدار القرارات العلمية بشأن كل ما يجب تعديله أو تبديله أو حذفه أو إضافة الي المنهج الجديد قبل تعميمه.

والمهم في هـذا الشأن هو أن يتم التعـرف علي آراء كل من له علاقة بـالمنهج، وكلما كان ذلك ممكنا كلما كان التطوير أكثر إرتباطا بالواقع. ومن هنا فان التجريب الميداني يحتاج الى:

## أ ـ مذكرات المعلم اليومية:

فالمعلــم هــو الذي يتنــاول المنهج في مـــرحلة التنفــيذ، ولذلك فان ملاحــظاته

اليومية بكل ما تشمله من ايجابيات وسلبيات تعد علي درجة كبيرة من الأهمية، فالمؤلفون حينما يكتبون المادة العلمية وعندما ينظمونها في نسق ما فانهم يقومون بذلك التزاما بأسس علمية وتجارب شخصية، ومع ذلك يظل الحكم النهائي لمدي صلاحية المنهج الجديد للميدان. والمعلم باعتباره العامل الهام والحاسم في هذا الصدد فان أرائه ووجهات نظره لا يمكن أن تقلل من شأنها، ولذلك فان مذكرات المعلم اليومية هي التي يكتبها المعلم بعد تنفيذه لكل درس من الدروس التي يتم تجريبها، وذلك بالاستعانة بقائمة من الأسئلة التي يجب أن يضع إجابات لها عقب كل درس، وهذه الأسئلة تكون عادة متعلقة بالمادة والوسائل التعليمية والتدريبات والأسئلة والصعوبات التي قد توجد في لغة الدرس والمصطلحات غير المالوفة والصعوبات التي واجهت التلاميذ، وغير ذلك بما يكون له علاقة باعاقة تقدم المتلاميذ في التجريب الميداني على عناية المعلم بهذا الأمر لأنه يعكس يحرص المشرفون علي التجريب الميداني على عناية المعلم بهذا الأمر لأنه يعكس الصورة الحقيقية لما يجري داخل الفصل، وهو ما يصعب تحديد ملاءمة ونحن بعيدين عنه.

#### ب\_الاستبيانات:

وهي من وسائل جمع المعلومات والبيانات عن الوحدات أو الدروس موضع التجريب، وهي تحتاج الي دقة متناهية في مرحلتي الاعداد والتطبيق، ولذلك فان المعينين بأمر التجريب الميدان يعكفون علي دراسة أهداف التجريب الميداني وتحديد أهداف كل استبيان اعدادا دقيقا ثم اعداد وصياغة اسئلة الاستبيان في ضوء منها، ويراعي في هذا الشأن عادة ان يكون هناك إتساق بين أهداف الاستبين والاسئلة المعبرة عن كل هدف منها.

ويلاحظ هنا أنه يتم اعداد استبيانات معينة وفقا للفئات أو القطاعات المستهدفة، ومن ثم فقد تعد إستبيانات للمعلمين والموجهين التربويين وأولياء الأمور والمديرين، وقد تعد إستبيانات أخري لقطاعات ممن يعنون بأمر المناهج المدرسية وخاصة من

ذوي الأعمال والمهن الأخرى التي توجد في المجتمع. وهكذا يتبين أن الاستبيانات مفيدة في ما يتم جمعه من بيانات ومعلومات من خلالها، ولكن مع ذلك فانه لا يمكن الاعتماد علي هذه المعلومات والبيانات وحدها بل لابد أن تتكامل مع غيرها مما يتم جمعه من خلال أدوات أخري.

### جـ ـ الاختبارات:

وهي تعد من أجل التعرف علي جوانب التعلم التي تم تعلمها، وهذا يعني أن التعلم لا يعني مجرد استيعاب قدر معين من الحقائق والمعلومات، ولكنه يعني الي جانب ذلك جوانب أخري مثل المفاهيم والتعميمات وغير ذلك مما يعكس رؤية علمية واضحة لمعني خبرات التعلم، ولذلك فان المعنيين باعداد أدوات التجريب الميداني يولون اهتماما خاصا بالاختبارات التي يمكن من خلال إجابة التلاميذ عنها التعرف علي أوجه الاستفادة ومدي الاستفادة من الدروس أو الوحدات التي يتم تجريبها، ومن خلال ما يتم التوصل اليه من المنتائج يتم تسجيلها ومعالجتها احصائيا وتفسيرها من أجل التوصل الي الاتجاهات العامة التي نستطيع من خلالها التعرف علي الكثير من الايجابيات والسلبيات، ومن ثم يمكن المراجعة والتطوير علي أساس الرؤي الحقيقية للوحدات والدروس عندما وضعت موضع التنفيذ.

#### د\_بطاقات الملاحظة:

وهي أداه يقصد بها التقدير الكمي لمستويات الأداء التدريس للمعلمين وهم بصدد تنفيذ الوحدات والدروس التجريبية، اذ انه لم يعد من المقبول علميا أن نصف هذا المعلم أو ذاك بأن ممتاز أو متوسط أو ضعيف أو غير ذلك من التقديرات الوصفية، ولذلك لجأ خبراء المناهج والتدريس الي فباء أدوات أكثر دقة وموضوعية، فجاءت بطاقت الملاحظة ليتم من خلالها التعرف علي مستويات الأداء المهني للمعلمين، وتحتاج البطاقات اليي دقة متناهية سواء في الاعداد أو المتنفيذ،

ويحرص خبراء التجريب الميداني عادة علي صياغة بنود البطاقات شريطة أن تتوافر فيها عدة شروط أهمها، الدقة والوضوح والتحديد والقابلية للملاحظة، وذلك حتى يمكن للملاحظة أن يسجل كل ما يراد ملاحظته وتسجيله، وبناء علي ذلك يتم تفريغ النتائج ومعالجته احصائيا وتفسيرها، وكل هذا يعطي مؤشرات واضحة عن مدي كفاءة المعلمين علي تنفيذ المنهج فضلا عن التعرف علي ماذا يحتاج اليه المعلم من تدريب جديد من أجل التوصل الي مستوي أفضل للأداء التدريس الذي من شأنه توفير أفضل شروط وضوابط يساعد علي نجاح المعلم في تنفيذ المنهج.

### هـ \_ جلسات الاستماع:

وهي جلسات يتم تنظيمها بحيث يحضرها بعض المعلمين أو الموجهين التربويين، وقد تضم الجلسات معلمين وموجهين معا، وفي جميع الأحوال يكون الهدف من تلك الجلسات هو اتاحة الفرص كامل للحاضرين للتحدث حول المنهج المجرب من أي ناحية، ذلك أنه قد يصعب علي البعض أن يعبروا عن أرائهم ووجهات نظرهم في هذا الشأن من خلال الاستبيانات أو ذي وسيلة كتابية أخري، ومن ثم تتاح الفرص للجميع للتحدث بحرية كامله في هذا الصدد. ويلاحظ هنا أن جلسات الاستماع تحتاج الي اعداد سبق حيث يتم تحديد عدد المشاركين ونوعياتهم ومستوياتهم العلمية وخبراتهم السابقة وعدد سنوات الخبرة، ومدي الألفة بالمنهج الجديد، كما يتم اعداد المحاور التي يتم عرضها في جلسات الاستماع، وهذا يعني التحديد المسبق لموضوعات ومسار المناقشة لا يتحدث المجتمعون في أي موضوع خارج عن مجال المنهج المجرب، وعندئذ يكون هناك مراتب أو مراقبون ينحصر وظيف تهم في توجيه المناقشة وضبط مساراتهم وتسجيل كل مايطرح من أراء أو مقترحات، ومن خلال ذلك يتم التوصل الي بعض الاتجاهات الهامة التي يمكن مقترحات، ومن خلال ذلك يتم التوصل الي بعض الاتجاهات الهامة التي يمكن الاسترشاد بها في عملية التطوير.

#### و ـ المقابلات الفردية:

وهي مقابلات يتم المتخطيط والاعداد لها من أجل إتاحة الفرص للقاء الفردي مع بعض المعلمين من ذوي الخبرة للتعرف علي أرائهم بشأن المنهج الجديد، وخاصة بالنسبة للوحدات والدروس الحاقة تجريبها، وهذا الأسلوب يعد من الأساليب المفيدة في هذا المجال إذ أن هناك من المعلمين من يستطيعون التعبير عن أنفسهم وعن أرائهم بمنتهي الدقة والوضوح الموضوعية في هذه اللقاءات، بينما قد يصعب عليهم المشاركة بفعالية في جلسات الاستماع أو الكتابة للتقارير الفردية أو الجماعية، وعلي أية حال فان ما يتم بالنسبة للمقابلات الفردية مع المعلمين أو غيرهم من الفئات المعنية بالمنهج لابعد أن يسبق اعداد وتخطيط مناسب حتي تكون تلك المقابلات مفيدة ومحققة للأهداف التي حددت مناسب حتي تكون تلك المقابلات الشخصية كل الشروط العلمية والضوابط التي مكن تلك المقابلات من تهيئة واثارة وتفاعل واقامه جسور الثقة بين طرفي المقابلة، ويهمنا في هذا الشأن أن نشير الي أن هذا الأسلوب فيما يعكسه من نتائج من المفترض فيه أن يتكامل مع النتائج التي يتم التوصل اليها من خلال أساليب من المفترض فيه أن يتكامل مع النتائج التي يتم التوصل اليها من خلال أساليب أخري.

#### ز ـ التقارير الفردية:

وهي تعتمد علي توجيه عدد من الأسئلة للمعلمين والمشرفين من ذوي العلاقة بعملية تنفيذ التجريب الميداني للدروس أو الوحدات، وتتعلق هذه الأسئلة عادة بجوانب أساسية متصلة بالمنهج مثل أهدافه ومحتوي المادة وأسلوب تنظيمها والوسائل التعليمية والأنشطة والصعوبات والفروق الفردية والمصطلحات غير المألوفة والصعوبات التي تواجه المعلم في مرحلة التنفيذ، وترجع أهمية هذا الأسلوب الي أنه يعد أسلوبا يسمح بدرجة عالية من المرونة حيث نتاج الفرصة لكل فرد أن ينفرد بنفسه ويراجع أفكاره ومسار عملية التدريس وتحديد كل ما من شأنه أن يعوق مسار العمل الجاد في إتجاه الأهداف المحددة، ومن خلال مراجعة

تلك التقارير وتحليل مضمونها يمكن التوصل الي الأراء ووجهات النظر المفيدة التي من شأنها أن تجعل القرار الصادر بما يجب تطويره أكثر استناداً الي ملاحظات وأراء علمية تتسم بالموضوعية والدقة.

#### (٤) الاتصال بالميدان:

وفي هذه المرحلة يبدأ اتصال مباشر بين المقسم المشرف علي التجريب الميداني والادوات التعليمية التي تم اختيار مدارس منها، وذلك من خلال الأجهزة الوزارية المختصة، وذلك لضمان حسن سير العمل. والحقيقة أن هذه العملية تشمل عدة مراحل، نهي تبدأ باختيار المجتمعات المحلية أو المحافظات التي ستختار متنها المدارس، ويراعي في هذا تمثيل البيئات والثقافات العديدة التي سيعمم المنهج الجديد بها، اذ أن المطلوب أن يعكس التجريب الميداني كل ما من شأن أن يعدل مسار المنهج من خلال البيئات والثقافات التي سيعمم فيها المنهج، ولذلك فلا يصح أن تختار محافظات أو مدارس معينة بشكل عشوائي، اذ أن النتائج التي سيتم الحصول عليها لا تمثل الواقع بمختلف التبانيات التي يشملها.

ويرتبط بهذا الأمر أيضا الاتصال بالادوات التعليمية لترشيح المعلمين والموجهين الذين سيشاركون في عملية التجريب، ويلاحظ هنا أن هذا الاختيار يتم علي أساس معايير معينة، كأن يكون المعلم المختار من ذوي الخبرة ومن المشهود لهم بالكفاءة وغير ذلك من المواصفات الشخصية والمهنية، وكذلك الأمر بالنسبة للموجهين وفي جميع الأحوال يراعي وضع الضوابط المناسبة لكي يكون المجال المختار للتجريب الميداني ممثلا للواقع. ومن الأمور المفيدة في هذا المجال التعرف علي الاحصاء الميداني للتلاميذ الذين سيشاركون في عملية التجريب، من أجل التعرف علي الصفوف والأعمار وغير ذلك من المتغيرات التي قد يكون لها تأثير علي سير التجريب الميداني.

ويقوم المقسم المشرف على التجريب الميداني بالاتصال المباشر بمن سيتولون

الاشراف على هذه العملية، وقد يكونوا من المعلمين والموجهين ذوي الخبرة، وقد يستعان في هذا الشأن أيضا ببعض العاملين في كليات التربية على مستوي المجتمع الكلي، ويتم الاتصال في هذه المرحلة بالعمداء لتحديد الأعداد المطلوبة منهم، وتكون وظيفة كل هؤلاء الاشراف على التنفيذ الفعلي للتجربة وتطبيق الأدوات السابقة إعدادها والتأكد من سلامه الاجراءات المتعلقة بكل منها.

### (٥) اعداد برنامج تدريبي

لكل من المعلمين والموجهين والمشرفين الـذين سيشاركون في التجريب الميداني، إذ ليس من المقبول أن يذهب كل هؤلاء الي المـيدان دون أن يعرفوا كل التفصيلات اللازمة لا يمنع هذا المتجريب، ولذلك فان القسم ينظم عدداً من اللقاءات وورش العمل بقصد تدارس فلسفة المنهج حتى يستطيع كل فرد أن يعرف لماذا هذا المنهج وما الجديد فيه وما الفكر الذي قام عليه، وكيف تم تخطيطه واعداده وما الأهداف التي يرجى بلوغها، ويرتبط بهذا أيضا التعرف على المفاهـيم الأساسية الواردة فيه وكذا أوجه التعملم التي يرجي تمكن التلاميذ منها، وسيشرف علمي هذه اللقاءات عادة من شاركوا فــي تخطيط المنهج وكذا مــن شاركوا في تأليف الكــتب المدرسية وأدلة المعلم، اذ أنهم أقدر من غيرهم في بيان طبيعة المنهج والكشف عن مختلف أبعاده وسماته وأهدافه وما يحتاج اليه من استرايجيات ومواد فعلية أساسية وإضافية، ومن الامور المهمة في هذا المجال والتي نجد رعاية خاصة من قبل المشرفين علي الـتجريب الميداني تدارس دروس التجريب المـيداني سواء ما ورد في الكتاب المدرسي وما يــقابلها في دليل المعلم، ولعل هذا الأمــر يفي بشكل عام أن من يتـولون الاشراف علي الـتجريب الميـداني يجب أن يـكونوا على وعـى كامل بطبيعة مـا سيقـومون بتجـريبه، اذ أن هـذا الوعي يعـني قدرة خاصـة علي الاشراف الجاد وعملي عملية التنفيذ وتعديل مسار التجريب عندما يكون ذلك ضرورياً.

### (٦) متابعة طباعة أدوات التجريب الميداني :

فجميع الأدوات بما في ذلك من الوحدات والدروس المراد تجربيها وأدلة المعلم الخاصة بتلك الوحدات والدروس وطباعة بطاقات الملاحظة والصفحات اللازمة للمعلم لكتابة المذكرات اليومية للمعلم وكذلك الاختبارات الخاصة بالتلاميذ، ويلاحظ أن هذه الأدوات تمر بعدة مراحل ففي البداية تكون الدروس والوحدات وأدوات التقويم جاهزة في شكل مبدئي، كما تبدأ طباعتها في وقت مبكر الاذنه بعد الاتصال بالميدان وتحديد المدارس وكثرا من يشرفون على التجريب الميداني يصبح أمر إنجاز الطباعة والانتهاء منها كلية أمرا أساسياً يتولاه العاملون بقسم التجريب الميداني، ويلي ذلك بطبيعة الحال تصنيف تلك الأدوات وتجميعها في مجموعات بالقدر المناسب لكل مدرسة يذهب اليها المشرف الذي سيراقب عملية التدريس أو التنقيذ التجريبي للوحدات والدروس.

#### المرحلة الثانية:

تنفيـذ التجريب الميدانـي، فبعد التخطيـط المتقن لعملـية التجريب الميـداني تبدأ مرحلة التنفيذ الفعلي، وهذا يتطلب عدة إجراءات هامة وأساسية هي:

ا ـ السفر الي المحافسظات المختاره والاتصال بالقيادات التربوية المختصة، وكذا الاتصال بمديري المدارس المختارة في تلك المحافظات من أجل تنظيم الجداول وتحديد توقيتات الحصص التي سيتم منها التجريب.

٢ ـ الاجتماع بالمعلمين الذين شاركوا في التدريب من أجل التجريب الميداني
 للتعرف علي الدروس مرة أخري وتحديد موعد تدريس كل منها.

٣ ـ توزيع أدوات التجريب، ويقصد بذلك الاستبيانات والاختبارات وبطاقات المسلاحظة أو غير ذلك من الأدوات اللازمة للتقويم التي تكون قد سبق إعدادها.

٤ ـ الملاحظة المباشرة داخل الفصول وتطبيق الأدوات الأخري في المكان والوقت المناسبين.

#### المرحلة الثالثة:

مرحلة الـتقويم، وفي هذه المرحلة تـتم عدة عمليات متـتابعة تساعد في الـنهاية على وضوح الرؤية بالنسبة للايجابيات والـسلبيات التي تم رصدها من خلال تطبيق جميع الأدوات المشار اليها سابقا، وهذه العمليات هي:

١ ـ تجمع البيانات ووصفها في ملفات خاصة، وهذا الأمر يحتاج مقابلة من شاركوا في عملية المتنفيذ ومراجعة الأدوات وما ورد بها من معلومات ويبانات.

٢ ـ تفريخ البيانات، وهدذا الامر يحتاج الـي جداول خاصة يتـم فيها تسـجيل
 البيانات بشكل واضح بحيث يسهل علي الخبراء تحديد الاتجاهات العامة.

٣ ـ المعالجة الاحصائية وهي عادة تكون في شكل حساب التكرارات
 والنسب.

- ٤ \_ تحليل البيانات وتفسيرها.
- ٥ \_ كتابة تقارير مبدئية لمؤلفي الكتب وأدلة المعلم.

٦ - كتابة تقرير نهائي وهو يحتوي عادة على الاتجاهات العامة التي يتم التوصل
 اليها من خلال التقارير المبدئية.

وهكذا يتفح أن عملية المتجريب الميداني للمنهج عملية ليست شكلية، ولكنها عملية تحتاج الي إجراءات متتالية علي نحو منطقي، والحقيقة أمر هذا العملية هي عثابة محاولة علمية يتم من خلالها المتعرف علي مدي امكانية نجاح المنهج في بلوغ التلاميذ لأهدافه عندما يصل الي مرحلة التعميم، وبذلك تكون الأحكام الصادرة علي المنهج في مرحلة التجريب الميداني أحكاما صادقة الي حد كبير لسبب بسيط هو أن تلك الاحكام جاءت من خلال أراء فئات المعنيين بأمر المنهج، بل وأكثر من

ذلك فان التلميذ الذي يمـكن أن نطلق عليه مجازا مصطلح مستهلك المنهج يكون قد أقيمت له الفرص ليبعد عن ذاته وعن رأيه ومدي إستفادته مها ثم تجربية، وهو ما يساعد خبراء المنهج علي إتخاذ القرار المناسب بشأن ما يجبب مراجعته وتطويره من أركان المنهج.

إن هذه العملية بكل إجراءاتها هي في الحقيقة عملية تتكامل مع العمليات الأخري للمنهج سواء ما يتعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ.

وهكذا يبدو أن إتباع منجية علمية في بناء مناهجنا وتطويرها أصبح أمرا ضميا اذا كان لنا أن تقدم للأبناء مناهج من نوعية جيدة أساسها الالتزام بالعلم لا علي مستوي السقول فقط، ولكنه علمي مستوي الفعل أيضا، وخاصة أننا جميعا كافة عربية نتطلع الي مستقبل لا يقل لي عظمته وعطائه للبشرية عن عطائنا في الماضى.



إتجاهات عالمية في تطوير المناهج

من الأمور المسلم بها أن الـقائمين على عمليات بناء المناهـج وتطويرها يجب أن يكونوا علسي درايه ووعي كاملين بمختلف الإتجاهات العالمية فسي هذا المجال حتى يستطيعوا الأخذ بها والتطوير والتطويع بالقدر الذي يتفق مع الواقع التربوي الذي بعد أن المناهج الدراسية من أجله، وإذا كان هذا الأمر مهما للقيادات التربوية فو مهم أيضًا لـكل معلم وموجه ومديـر وولى أمر وكذا الطلاب المعلـمين، حيث أن تلك الإتجاهات وخاصة مـا يناسبنا منها يجب أن يكـن موضع رأى عام، أى يجب أن يجد بين الـــتربويين من يتحــمسون ويشجعــون ويمارسون كل مظهر مــن مظاهر التجديد التي نأخذ بها. وينبغي أن نلفت النظر في هذا الشأن إلى أن كل ما يحدث في عمليات المناهج على المستوى العالمي لـيس من المتوقع أن تأخــذ به كله، ولا ينبغي أن نتصور أن نتسركه كله ونباعد بين مناهجنا وتلك الإتجاهــات العالمية والمعيار الأساسي في هذا الشأن هو الواقع وحدده وأبعاده والمستوى المأمول من التطوير، وبالتالى لابد مـن الإرتباط بهذا الواقع وعدم الإنطلاق بالفـكر والأخذ بهذا الإتجاه أو ذاك دون عوامل الضبط الستى يتم من خلالها التأكمد من الإرتباط والملاءمة للواقع. وما يهمنا في هذا الشأن هو أن نـعرض لبعض الإتجاهات العالمية الأساسية التي أصبحـت شائعة الاستخدام في كثـير من بلدان العالم، وجديـر بالذكر أن كل إتجاه من تلك الإتجاهات لم يأت من فراغ، ولكن كل منها جاء من خلال فكر وبناء على دراســات وبحوث علــمية نظــرية وميدانــية وتجريبــية أثبتــت نجاحها فــى أخر اجتماعية وثقافية معينة، ولذلك وجب الحذر والإحتياط، وهكذا يمكن النقل عن هذا الإتجاه أو ذاك، ويمكن أيضا التطوير والتغيير حسب مقتضيات الواقع، ويمكن رفض الإتجاه كاملا، والمهم في هذا الشأن أن نحدد المبررات التي ثم الإستناد إليها في الإختيار أو التعديل أو الحذف، ومن أكثر تلك الإتجاهات كما يلي:

## أولا: التعلم الذاتي:

فى عصر تزايدت فيه المعرفة بدرجة غير مالوفة للبشرية من قبل أصبح من الصبح من الصبح على خبراء المناهج أن يقدموا كل المعارف للأبناء، وأصبحت عملية التربية

قاصرة عن أداء وظيفتها التى نشأت من أجلها منذ البداية وهى الحفاظ على الثقافة ونقلها من جيل إلى جيل عبر عقول الأبناء، وهكذا تغيرت النظرة إلى المعقل البشرى وبالتالى إلى مكانة المعرفة ذاتها واعتبارها وسيلة لبناء العقل والوجدان وتشكيل شخصية الفرد بوجه عام بعد أن كانت غاية لذاتها من أجل تلك الوظيفة التي نشأت مع نشأة عملية التربية ذاتها ونشأة المدرسة وفكرة المناهج الدراسية. ومن خلال هذه الرؤية أصبح التربويون وخاصة خبراء المناهج في موقف كان عليهم فيه أن يقدموا مستحدثات من شأنها أن تساعد الفرد المتعلم على أن يكون مشاركا وقادراً على أن يحمل جزءاً من المسئولين في تعليم ذاته. فالمدرسة بأعتبارها مؤسسة مجتمعية مطالبة بتربية الأبناء من منظور معين ولكنه ما يسمى بالإنفجار الموفى أو تراكم المعرفة لم يعد من اليسير.

أن يقدم كل شيء، وكان لابد من أن يكون المتعلم ذاته عتلكاً لقدر من المفاهيم والإتجاهات القيم الحاكمة التي تعد أساساً للتعلم الذاتي، ومن هنا بدأ المتخصصون في مجال المناهج في بناء مناهج ذات مضامين خاصة وتحتاج إلى استراتيبيات تدريس معينة تؤدى إلى اكتساب التلامية لتلك المفاهيم والإتجاهات والقيم وغير ذلك مما يعهد محركات وموجهات للسلوك. ومن أبرز النزمور التي تهتم بها هذه المناهج المفاهيم الأساسية والتي تشكل في منجملها ما يسمى بمنظومة المفاهيم أو شجرة المفاهيم، وهي تضم عادة عدداً من المفاهيم الحاكمة والمفاهيم الفرعية على عدة مستويات ويؤدى تعلمها إلى أن يكون المتعلم قادراً على تكوين صورة حقيقية عن المجال المعرفي الذي تنتمي إليه هذه المنظومة، ومن خلال تعلم هذه المفاهيم وغوها في مستويات متدرجة من البسيط إلى المركب ومن المجرد إلى، هو أكثر وموها في مستويات متدرجة من البسيط إلى المركب ومن المجرد إلى، هو أكثر تركيب وتجريداً يصبح المتعلم قادراً على التعامل مع المعارف ذات العلاقة دون أن يدرسها بشكل مباشر، إضافة إلى ذلك فإن تعلم تلك المفاهيم يساعده على الفهم والتنسير والتنبؤ تعلماً ذاتيا طالما هو على قيد الحياة. ويرتبط بهذا الأمر تعلم والتفسير والتنبؤ تعلماً ذاتيا طالما هو على قيد الحياة. ويرتبط بهذا الأمر تعلم والمنا موجبه نحو العلم بل ونحو المعرفة ذاتها، فمن المؤكد أن المتعلم كلما توافر

لديه إتجاهات موجبه في هذا المجال كلما كان ذلك ميسراً للتعلم بل ويساعد المتعلم على الإستزاده من المعرفة والإقبال على مصادرها المختلفة، ولـعل ما نلاحظه من أن التلاميــذ والطلاب في مختلف مراحل التعلـيم قلما يقرأون مــا هو خارج عن إطار الكتب المدرسية المقررة ليس إلا مظهراً من مظاهر إغفال تكوين الإتجاهات الموجبه اللازمه والكافية نحو العلم والمعرفة، فالـتعليم المعتاد بكل مناهجه وأساليبه لا يعنى بشكل مباشر بهذا الأمر بل وفي الأغلب ما ينتفي شرط القصد في تعليم وتعلم الإتجاهات التي من هذا النوع والتي من شانها أن تساعد في عملية التعلم الذاتي. وإذا كان هذا هو الوضع بالنسبة للإتجاهات فهو ينسحب أيـضا على القيم كمحرك للسلوك وكقوة وافق للفرد في مواقف التعليم والتعلم، فالتعلم المعتاد يستهدف الحقائق والمعلومات بشكل أساسي ومقبصود وفق فكر تربوي تبقليدي يقدس المعرفة كفـاية لذاتها، ومن ثم فإن توجيه الاهتمـام المقصود إلى هذه الأمور بأعتبارها أهـدافاً ونواتج متوقعة للتعلم لـيس لها مكان في المناهج التـي تتعامل مع المعرفة من هذا المنظور. والحقيقة أن العلاقة وثيقة ومتكاملة بين الجوانب الفعلية والوجدانية، وكلما كـانت هذه العلاقة ماثله في عملية المنهـج سواء التخطيطي أو التنفيذي منها كلما إنعكس ذلك بشكل حقيقي ومباشر على مستويات الأداء والسلوك الفعلى للمتعلم. والشيء المؤكد هنا هو أن إعطاء المعارف والحقائق للأبناء لايؤدى بالضرورة إلى تكوين تلك المفاهيم والإتجاهات والقيم، وبالتالي لا يؤدى بالنضرورة إلى اكتساب المهارات اللازمة. إن هذه الجوانب كلها هي متطلبات أساسية ولازم ولابد للمتعلم من التمكن منها قبل أن يخرج إلى الحياة، حيث أنه من المتوقع أن يستمر في التعلم، ذلك أنه لا يمكن من الناحية العملية أن يستمر على مقاعد الدراسة لسنوات أخرى غير تلك المقررة في إطار السياسة التعليمية الحالية، حتى وفي حالة تجاوز هذه الحدود فإنه مهما جلس على مقاعد الدراسة فلن يستطيع تحصيل إلا القدر القليل من حجم المعرفة المتاحة والتي أصبح من الصب نقلها من مصادرها إلى عقول الأبناء. ومن أهم ما يجب أن يتعلمه الفرد

المتعلم خلال سنوات الإعداد المدرسي ليكون قادراً على التعلم الذاتي:

۱\_ القراءة الواعية التــى يستطيع من خلالها نقد كــل ما يقرأ وأن يكون له رأى
 ووجهة نظر ما في كل ما يقرأ بغض النظر عن أراء الآخرين.

٢\_ القدرة على إختيار بديل من بين البدائل المطروحة، إذ ليس من المطلوب أن تتقبل إحدى وجهات النظر عن طريق الفرض والإجبار ولكن لابد من درجة مناسبة من الوعى للاختيار من بين البدائل المطروحة.

٣ـ القدرة على الإستنتاج والتفسير للمادة المقروءة أو المسموعة وقراءة ما بين السطور، وهو أو يحتاج إلى مهارات التحليل والتركيب والتوصل إلى صور وتركيب معرفية جديدة.

٤ـ المقارنة بين الغث والـثمين من المصادر المتاحة للمعـرفة، وهنا لابد أن يكون
 قادراً على وأن الأمور والتوصل إلى أحكام معينة على أساس من الأدله المناسبة.

٥\_ استخدام دوائر المعارف والأطالس والقواميس والدوريات وغيرها من مصادر المعرفة استخداماً ذكياً بحيث يستطيع أن يتوصل من خلالها إلى كل ما يريد والذى من شأنه أن يقدم تفسيرات وحلول لما يواجهة من مشكلات يطرحها للدراسة.

7\_ قراءة الرسوم البيانية، فالرسوم البيانية تشمل العديد من المعارف والتى يستطيع المتعلم بقراءتها التوصل إلى حقائق ومعارف تحتاج إلى عديد من الصفحات لعرضها بشكل كاف، ولذا لابد أن يتعلم قراءة مختلف أنماط الرسوم البيانية.

٧\_ قراءة الصور والأشكال، فهى تعد من مصادر التعلم الأساسية والتى لا تقل أهميتها عن أى مادة مقروءة أو مسموعة، ولذلك لابد من تعلم المهارات الأساسية اللازمة فى هذا الشأن مثل التحليل والتفسير والمقارنة.

٨ كتابه التقارير، فالمتعلم يجب أن يكون قادراً على تلخيص وعرض الأفكار التي قرأها في عديد من المصادر، والمهم هنا هو وضوح الفكره وشمولها والقدرة على نقلها إلى الاخرين.

9\_ القدرة على المناقشة، حيث يحتاج الفرد دائماً إلى مناقشة ما قرأ مع الأخرين فينقل إليهم خبراته ويأخذ عنهم خبراتهم، إذ أن تبادل الخبرة في هذا المجال يعد مطلباً أساسياً لا ينبغي أن نقلل من شأنه.

والحقيقة أن هذه المهارات وغيرها تلقى إهتماماً متزايداً من جانب مخططى المناهج والمعلمين والموجهين، فقدموا مواد تعليمية تساعد المعلمين على بناء هذه المهارات السلازمة للتعلم الذاتى، ولقد ذهب السبعض إلى ما هو أبعد من ذلك فقدموا مناهج كامل أو وحدات من مناهج فى أشكال تصلح للدراسة الذاتية، مثل المواد المسرمجة والموديولات والحقائب التعليمية، كما أستخدمت أيضا الآلات التعليمية والحاسبات الألكترونية، ولعلنا نلاحظ أن الحاسبات الألكترونية وتطورها المذهل أصبحت تستهدف فى جوهرها أن يتعلم المتعلم من خلالها تعلماً ذاتيا حتى ولو لم تكن لديه خبرات سابقة.

وتجدر الإشارة في هذا الشأن إلى أن الدراسة الذاتية وأن كانت لازمة للفرد بعد الإنتهاء من التعليم الرسمي إلا أن إعداده لهذه المسئولية يتم خلال سنوات إعداده على المستوى المدرسي.

## ثانياً: مناهج الفصول الدراسية ذات القدرات المتعددة:

أصبح من المألوف أن يتحدث المعلمون والموجهون وغيرهم ممن لهمم علاقة بعملية التربية عن ظاهرة الفروق الفردية، بل إن المتخصصين في مجال علم النفس التربوي قدموا الكثير في هذا المجال بحيث أصبح هذا الأمر من الأمور الأساسية الحاكمة لكل جهد يبذل في مجال تخطيط المناهج أو حتى في مجال تكنولوجيا التعليم ووسائل التعليم وطرق التدريس والقياس والتقويم، وجوهر هذه المسألة هو أن التلاميذ إذا كانت هناك نواحي إتفاق أو توافق بينهم مثل العمر الزمن على سبيل المثال إلا أن هناك العديد من نواحي الإختلاف أو التباين مما يعني الكثير

بالنسبة للمعلم على وجمه الخصوص، وبالتالى فإن المنهج عندما يكون واحداً للجميع فهو يعنى أن هناك أساليب عديدة للتناول لابد أن يلجأ إليها المعلم من أجل أن يتقدم جميع الأبناء نحو الأهداف المحددة للمنهج ولكن بمعدلات مختلفة وفقا للإختلافات بين الأبناء في القدرات والميول والإتجاهات وغيرها من النواحي التي تتكاتف من أجل تشكيل شخصيات متباينة. وقد أدرك خبراء المناهج نتيجة للخبرات المتراكمة ونتائج البحوث العلمية أنه على الرغم من أهمية دور المعلم في هذا الشأن إلا أنه يجب أن يزود بمنهج يضم العديد من المواد التعليمية ومصادر التعلم التي من شأنها أن تساعد المعلم في عملية تنفيذ المنهج مع هذا التنوع والتعدد في القدرات لدى الأبناء.

وهكذا بدأ هذا الإنجاه في مجال تطوير المناهيج من مسلمة أساسية هي أن المناهج يجب أن تتعدد، بمعنى أنه ليس بالضرورة أن نربى الأبناء جميعاً في إطار واحد لتكون على نمط واحد، ولكن المطلوب هو التعددية والتنوع طالما أن الجميع يختلفون في قدراتهم، ومن خلال هذه المسلمة ذهب البعض إلى حد وضع الإطار العام للمنهج وكذا أهدافه وترك عملية إختيار المحتوى واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم للمعلم على إعتبار أنه معايش لتلاميذه ويعرف مستوياتهم وخبراتهم وما يصلح لكل منهم ومالا يصلح للوقت الراهن ويجب تأجيله إلى وقت آخر، إن كل هذه الأمور تعنى حرية أكثر للمعلم في إختيار ما يناسب كل تلميذ على أسناس أن كل منهم قادر على إحراز النجاح، في إختيار ما يناسب كل تلميذ على أسناس أن كل منهم قادر على إحراز النجاح، ومن حقه أن يشعر بذلك، بل ومن واجبنا أن نفسح له المجال ونتيح له الفرص العديد من أجل الشعور تعبراته على تحقيق النجاج، وهو ما يمكن أن يساعده على تحقيق النجاح في مراحل تالية.

وقد ذهب البعض أيضا إلى تقديم العديد من المواد التعليمية في مستويات متعددة حتى يستطيع المعلم أن يجد أمانه كل ما تحتاج إليه بناء على وعية بمستويات تلاميذه وإمكانات كل منهم، ويرتبط بهذا الأمر أن العلم ليس حراً في إختيار ما

يناسب كـل تلميذ أو مجموعـة من التلاميذ، ولكـن عملية الإختيار هـذه تتم من خلال الرجوع إلى التـــلاميذ أنفسهم وتوجيهم تــوجيهاً رشيداً بناء على مــا يمتلكونه من اهتمامات وتدرك. ويشير هذا الاتجاه في تسطوير المناهج إلى أن المعملم أصبح ميسراً للتعلم أكثر من كونه ناقلاً لـلمعارف من كتاب مدرس إلى عقـول التلاميذ، وأن التلاميذ أصبحوا مشاركين في عمليتى التعليم والتعلم على قدم المساواة مع المعلم كمنظم ومخطط للخبرات المربية، وبالستالي فلم تعد عملية التسربية تستهدف التعامل مع كل تلاميذ الفصل الواحد من خلال منهج ثابت واحد لكل الأبناء على الرغم من الاختلافات الواضحة بينهم، ولعلنا نستطيع الـقول أن بدايات ما يسمى بتفريد التعليم قد جاءت من هذه الفكرة، فإذا كان كل فرد قادر على التعلم بمعدل معين وفي ظروف معين فإنه من غير المنطقي أن يكون التعامل مع الجميع على قدم المساواة ومن خلال نهج واحد للجميع. وتجدر الإشارة في هذا النشأن إلى أن الأخذ بأتجاه المناهب المتعددة لتلائم القدرات المتباينة لدى الأبناء يعنى الكثير على مستسوى الممارسة، فالمعلم في حاجة إلى تطوير برامه إعداده وتدريبه فسي أثناء الخدمة، وهناك أيضا أولياء الأمور والمشرفين التربويين والمديرين اللذين يجب أن يتكون لديهم الحد الأدنى من الوعى بالمغزى التربوي لهذا الإتجاه، فضلا عن إدراك الأدوار التي يـجب أن يمارسها كل مـنهم في هذا الإطـار غير المألوف في مـدارسنا وفي تراثنا التربوي.

ومن الأمور الجديسرة بالاهتمام في هذا المجال عملية التقويم، حيث أن العلم يجب أن يقارن مستويات أداء كل تلميذ بأدائه السابقة، إذ أن مكانة التلميذ بين أقرانه إذا كانت مهمة، فإن الأمر الأكثر أهمية بالنسبة للمعلم والمتعلم أن يشعر المتعلم بالتحسن في أدائه وأنه يسير وفق خطة تطور خاصة به في عملية التعلم، ويلاحظ أن دوام المقارنة بين التلميذ وأقرانه يسىء عادة إلى التلاميذ ذوى مستويات التحصيل المتواضعة، على حين أن شعوره بالقدرة على تحقيق النجاح من خلال مقارنة مستويات أدائه في عدة مراحل مشجعاً له دائماً على إحراز مستويات متقدمة.

## ثالثاً: المنهج المستتر:

يشير هذا المصلح إلى أن هناك ما هو معلن أو ظاهر من المناهج، وهناك أيضا ما هو خفى أو مستر. والحقيقة أن هذا المصطلح يشير حمله إلى نواتج تعلم تظهر فى شخصية وفكر وسلوكيات المتعلم بعد دراسة النهج، وهى فى ذات الوقت لم تكن مستهدفة بداية فى أهداف النهج، ويقصد بذلك أن مخطط المنهج عندما يحدد أهدافاً لمنهج ما يقترح محتويات وطرق تدريس ومصادر تعلم وأنشطة معينه من شأنها أن تساعد المعلم فى إنجاز هذه الأهداف مع تـلاميذه، وإذا بنتائج تنفيذ المنهج تظهر لنا مخرجات عديدة من بينها ما جاء فى أهداف النهج أو بعض، ولكن إلى جانب ذلك تظهر نواتج لـم يقصدها المخطط ولم يعنى بها من قـام بتأليف الكتاب المدرس أو حتى المعلم ذاته فى أثناء عملية التدريس أو عملية تنفيذ المنهج كله. وربما يفيد فى هذا المجال المثال الآتى:

لنفترض أن المنهج يشتمل علي أحد الموضوعات عن منتجات الألبان علي سبيل المثال، من أهداف هذا الموضوع أن يتعرف التلاميذ علي تملك المنتجات وطرق صناعتها، والشروط الملازمة لذلك، فيلو أن المعلم حدد هذه الأهداف وأراد أن يحققها من تملاميذه من خلال دراسته داخل الفصل المدرسي إضافة الي زيارة ميدانية الي أحد معامل منتجات الألبان في هذه الحالة سيشاهد الأبناء في أثناء الزيارة عمالا وآلات وعلاقات وأعمال فردية وجماعية ومستويات متباينة في العمل، ويصاحب هذا كله أشياء كثيرة مثل النظافة والمتعاون والالتزام والاحترام المتبادل، مما يؤدي في كثير من الأحيان الي اكتساب التلاميذ الكثير من الأمور التي المتبادل، مما يؤدي في كثير من الأحيان الي اكتساب التلاميذ الكثير من الأمور التي خطط المنهج أو من قام بتأليف الكتاب المدرسي أو حتي ذهن المعلم ذاته، وفي خطط المنهج أو من قام بتأليف الكتاب المدرسي أو حتي ذهن المعلم ذاته، وفي الفني والثراء لم تكن متوقعة، وهنا يظهر معني المنهج المستتر، اذ أن المثال السابق الفني والثراء لم تكن متوقعة، وهنا يظهر معني المنهج المستتر، اذ أن المثال السابق

يمكن أن يحدث نتيجة دراسة وحدة أو وحدات معينة من منهج ما، وكذلك بالنسبة لأي منهج ككل.

والحقيقة أن الاتجاهات الحديثة في مجال تخطيط المناهج وتطويرها يشير الي فكرة رئيسية هي أن الاطار الفكري أو الفلسفي الذي يقوم عليه المنهج يمكن أن يحدد أبعاد مكونات ما يمكن التوصل اليه من نواتج التعلم، وهذا هو ما يطلق عليه مصطلح المنهج المستهدف أو المأمول.

وعندما يتناول المخططون هذا الفكر الذي يمثل تصميما مبدئيا للمنهج يقلبون الرأي فيه وينظرون اليه من خلال الرصيد الخبري المتراكم لديهم، ومن هنا تبدأ عملية وضع المنهج بكل ما يشتمل عليه من خبرات علي الورق، أي أن ما كان علي المستوي الفكري أو الفلسفي أو النظري انتقل الي مستوي واقص، وعندئذ يسمي هذا الامر بالمنهج المخطط.

ويزداد الأمر تعقيداً عندما ينظر الي هذا المنهج المخطط عندما يصل الي أيدي جموع المعلمين بكل ما يمتلكونه من اتجاهات وإهتمامات ومستويات علمية وأكاديمية وتربوية، ثم يقومون بتنفيذه في أطر ثقافية وبيئية علي درجة كبيرة من التنوع والتباين، وهنا نجد أن كل معلم ينفذ المنهج في مسار معين يتأثر بكل هذه العمليات، وبالتالي فإن اسلوب التنفيذ يختلف تمياماً من معلم اليه أخر. وهذا يسمي عادة بالمنهج الضمني أو المتضمن، أي ذلك المنهج الذي يتأثر ضمنيا باتجاهات العلم وقيمة وتقبله للمهنة ومستواه العلمي والاكاديمي وخبراته السابقة وغير ذلك من العوامل التي ينتج عنها تباينات عديدة بين المعلمين وبناء علي ذلك فان النواتج أو مخرجات العملية التعليمية ربما تتعدد بتعدد أعداد المعلمين القائمين علي تنفيذ المنهج في اطار بيئات وثقافات متعددة.

ويلاحظ هنا أن ناتج دراسة منهج ما يختلف من تلميذ إلى أخر، إذ أن الاختلاف في القدرات والاهتمامات والميول والاتجاهات والمفاهيم والقيم

ومستويات التعلم والخبرات السابقة تختلف من تلميذ الي أخر، وبالتالي فان عائد المنهج يختلف من تلميذ الي أخر نتيجة عوامل عديدة بعضها متعلق بالمعلم أو المتعلم، وبعضها الأخر متعلق بالمنهج ذاته أو الاطار البيئي والثقافي المحيط، ولذلك يستخدم في هذا المجال مصطلح المنهج المنجز أي ذلك المنهج في شكله النهائي أو ناتجه وإنعكاسه على المتعلم جاء مغايراً لزملائه، وبالتالي فان مستويات الانجاز للمنهج متباينة إذا ما أخذت هدف المنهج المخطط كمعيار لمقارنة مستويات أراء التلاميذ.

وعلي ذلك فان لا يمكن القول بأن هناك منهج واحد مستتر أو خفى ولكن هناك العديد من المناهج وفق الفكرة السابق عرضها، وعلي السرغم من حداثه تلك المصطلحات الا أن العديد من الكتابات في مجال المناهج منذ زمن بعيد أشارت الى ذات المعني وان لم يكن بهذا المستوي من العمق والاتساع، فأشارت بعض الكتابات الي الخبرات التعليمية التعلمية والخبرات الموازية أو المصاحبة، بل وأستخدم أحيانا مصطلح المنهج الموازي، وهي كلها تشـير الي أن هناك أشياء كثيرة تحدث غير ذلك الشئ السابقة دراسته وتحديده ووضيع اطار فلسفي له وكـذا أهدافه المحددة، أي ذلك المنهج الرسمي والمعلق. ولعل هذا الاتجاه هو الذي أتاح الـفرصة أمام فكرة المناهب المتعددة، أي تلك المناهج التي تتعدد تبعا لاختلاف البيئات والشقافات، ولعله أيضا هو الذي غذي فكرة الاطار العام للمنهج وتباين المضامين أو المحتويسات، وهي كلها أفكار تغكس رؤي تسربوي متطورة جساءت كنتائج مسباشرة لبحوث ودراسات ميدانية كشفت عن نواحي قصور عديدة فيما أصطلح على تسمية بالمنهج الواحد والثابت لـكل الأنباء على طول البلاد وعرضها، ولا شك أن شيوع مثل هذا الاتجاه المدرك لطبيعة مسارات العملية التعليمية والتربوية ومحدداتها تشير الى أن الكثير من البلدان قد أخذت بالأسس العلمية وأنها تحترم نتائج البحوث العلمية وكافة مظاهر الفكر التربوي المصاحب والذي من شأنه أن يشد الواقع بكـل إيجابياته وسلبـياته الي المستوي المنـشود من التطوير الحقـيقي والذي

يترجم في النهاية الي مناهج قادرة على تلبية الاحتياجات الفعلية والقدرات الحقيقية للأبناء واليت تتفق مع الواقع البيئ والثقافي القائم بكل تبايناته ومظاهر اختلافه.

### رابعا: المناهج ومفهوم القيادة:

يعني مفهوم القيادة بشكل عام الريادة وتقديم المنموذج، ومن هنا فان المتخصصين في مجال المناهج يعتبرون المنهج المدرسي مسئولا عن علمية القيادة. . ولكن قيادة من؟

المقصود بالقيادة هنا أن المناهج المدرسية أداة التربية لاحداث التعيرات المطلوبة إجتماعيا وتربويا والتي يجب أن تنعكس علي الأبناء في مختلف مستويات التعليم، وهكذا يصبح المنهج بكل ما يضما من جوانب التعلم أو ما يسمي أحيانا بمكونات الخبرة المربية يجب أن ينتقل من مستوي النظرية ليكون جزءاً من الفكر والوجدان والسلوك لكل الأبناء، وعندئن يكون القائمون علي تخطيط المنهج وتنقيذه قد نجحوا نجاحاً مخفضا في جعل المنهج المدرسي قادرا علي قيادة التغيير والتطوير من خلال الخامه البشرية التي تتولي المدرسية عملية بنائها وتشكيلها في إنماط متعددة من أجل أن يكونوا قادرين على إحداث التطوير بالفعل.

والحقيقة أن هذا الاتجاه بلك ما يعكسه من مفاهيم إيجابية تستحق التقدير لا يزال بعيدا عن مجال الممارسة الحقيقية الخاصة بعمليات المنهج سواء كانت تخطيطية أو تنفيذية، وما يهمنا في هذا المجال هو أن نشير الي مفهوم القيادة يعني أن المفاهيم المدرسية في مراحل الاعداد الرسمي والالتزامي مطالبة أكثر من أي وقت مضي بأن تنظر الي الفرد المتعلم باعتباره كلا متكاملا وشاملا ومن ثم ومن ثم فلابد من تكوين المفعلية المقادرة علي المفهم والتفكير المبدع والاضافة الي تراكمات المثقافة الخاصة بالجنس البشري، وهذا لا يكون الا من خملال الاهتمام الحقيقي والمقصود بعملية المتنمية البشرية عقلا ووجدانا وسلوكا، فاذا كانت

النظريات السياسية ومختلف الاتجاهات الفلسفية تعد بشكل أو أخر عن فكرج أن الانسان هو صانع التنمية، وأن الامكانات المادية والموارد الطبيعية غير قادرة وحدها علي احداث التنمية، وأن الفرد المتعلم والذي أنفق علي تعليمه وتربيته كل ما شأنه أن يقدم نوعية جيدة من المواطنين هو القادر علي إحداث التنمية، فلا يكفي أن ننشئ المصانع وقلاع الانتاج الهائلة واقامة اقتصاد قومي، اذ أن ذلك يحتاج الي انسان من نوع خاص قادر علي القيادة، وبالتالي فان المناهج الدراسية هي المسئولة عن تحقيق هذا الكبير والعظيم في نفس الوقت، وهو بالتالي يستحق أن تلقي عملية تربية الابناء وعملية بناء المناهج المدرسية كل إهتمام فيتم الانفاق عليها دون أن نتخيل أن في هذا العالية في تربية المواطن ستعود بالخير الوفير علي الفرد والأسرة والمجتمع دون شك في شكل عمل وإنتاح عظيم كما ونوعًا وهذا هو السبيل الحقيقي لعبور الأزمة الاقتصادية التي تعاني منها دول ثانية ونوعًا وهذا هو السبيل الحقيقي لعبور الأزمة الاقتصادية التي تعاني منها دول ثانية

وفي هذا الاطار تصبح المناهج بصورتها المعتادة والسائدة حتى الآن مناهج تحتاج الي فكر جديد ناضج مستند الي الدراسة العلمية المتخصصة، ومن هنا يسصبح بالامكان تخطيط وبناء مناهج ذات درجة عالية من الفعالية بالنسبة للمتعلم وبالنسبة لنواتج التعلم أيضا، إذ أن المعرفة التي ننقلها الي عقول الابناء ليس لسها فيمة في حد ذاتها الا بالقدر الذي نؤثر به في عقول الابناء ووجدانهم ومستويات أدائهم السلوكي في الحياة اليومية، ولكن يلاحظ أن هناك مسلمة خاطئة لا تزال تفرض نفسها علي الممارسات التربوية في الدول النامية وهي أن المعارف التي تقدم الي التلاميذ من المفترض فيها أنها تؤدي الي تربية الأبناء على النحو الذي ترجوه المجتمعات، وهذه المسلمة هي ذاتها تحمل بين طياتها علامات فشلها أو عدم صدقها، فالادعاء بأن المعرفة يمكن أن تؤدي الي تعديل السلوك ادعاء خاطئ الا اذا قدمت هذه المعرفة من خلال خبرات مؤثره وعن طريق استراتيجيات تدريس خاصة قدمت هذه المعرفة من خلال خبرات مؤثره وعن طريق استراتيجيات تدريس خاصة وتدريب كاف وقياس مستويات الأداء في كل مرحلة وتعديل الأخطاء وتعديل وتدريب كاف وقياس مستويات الأداء في كل مرحلة وتعديل الأخطاء وتعديل

مسارات التفكير والسلوك بشكل علمي دقيق، وهكذا فان عملية القيادة في المناهج الدراسية عملية هامة وفي غاية الخطورة، ولا يكفي في هذا الشأن أن نتصور أن المناهج المدرسية يمكن أن تدعم فكرة القيادة هذه، ولكن لابد أيضا أن ندرك أن هذا الامر يرتبط به الحاجة الي اعداد الابناء ليكونوا قادرين علي تقديم ابداعاتهم في مختلف المجالات، وهذا يعني أن النمطية مرفوضة من أساسها، فلا يمكن أن نتصور أن المجتمع وهو في مراحل صناعة التقدم والعصرية يحتاج الي مواطنين من نوعية واحدة أو نوعيات متقاربة، ولكنه في حاجة الي تنوع وتعدد في الانحاط حتي يمكن لكل فرد ان يقدم ابداعاته التي تقدم شيئا جديدا للمجتمع، وبالتالي تتم ترجمة فكرة القيادة لا من خلال المناهج الدراسية ذاتها في مرحلة الاعداد والتكوين فقط ولكن من خلال الصور النهائية التي يخرج بها الأبناء من مراحل التعليم وقبل أن يشغلوا مواقعهم في هياكل العمل والانتاج.

ولعل هذا الأمر يسشير الي الحاجة الماسة الـي فكر جديد ونظرة جديـدة لوظيفة المناهـج المدرسية وعلاقتـها بعمليـة التنميـة وقيادة التطور الـي المستويات المتـوقعة والمرغوب فيها.

## خامسا: المنهج وعملية إتخاذ القرار:

يحتاج الانسان في صيانة دائما الي اتخاذ العديد من القرارات في مختلف المجالات، سواء بالنسبة للتعليم أو نوع العمل أو المهنة أو الزواج وعدد الأبناء أو البيئة والتعامل مع مواردها وغير ذلك من الأمور الأساسية التي يضطر للتعامل معها من خلال ممارسته للحياة اليومية، ولا شك أن الانسان كثيرا ما يتخذ قرارات مناسبة، وكثيراً ما يتخذ قرارات غير مناسبة، والأمر هنا يعتمد علي الفرد ذاته وقدرته علي أن يدرس ويفهم ويحلل ويقارن ويحدد البدائل ويختار المناسب بالنسبة له بناء على ظروف خاصة أو عوامل محيطة به وموجهه له.

ومن هذا المنطلق تعتبر المناهج وسيلة لـتعليم الفرد كيف يكون قادرأ على اتخاذ

القرار المناسب في الوقت المناسب، ومن هذا المنطلق نجد أن هذه الفكرة هي الموجهة للاطار الفكري الذي يقوم عليه المنهج، لدرجة أن البعض يعتبر ان عمليه بناء المناهج من هذا النوع هي ذاتها مظهراً من مظاهر التمكن من القدرة علي اتخاذ القرار المناسب، والأمر المؤكد في هذا الشأن هو أن المناهج المدرسية في حالة اهتمامها بل وتركيزها علي هذا الأمر تخطيطا وتنفيذاً وتطويراً وتقويما ومتابعة إنما تتجه اتجاها عقلانيا متسقا مع طبائع الاشياء وخاصة ما يتعلق منها بحياة الأنسان وحاجته الدائمة الي المتمكن من هذه القدرة الأساسية التي من شأنها توجيه حياة الفرد في اتجاه سليم وفق أصول وقواعد نابعه من العقل.

إن الفرد ربما يكون قادراً علي اتخاذ قرار لذاته في وقت غير مناسب، وهنا تظهر الأخطاء التي قد تصل الي مستوي تدمير حياة الفرد ومستقبله، فالمهم هنا هو اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

وهذا الأمر يقتض أن تكون المناهج الدراسية قادرة علي توفير المواقف أو الخبرات المريبة التي تضم علاقات وتفاعلات من شأنها أن تضع المتعلم في موقف يدعوه الي التفكير العميق ومجارسة مهارات أساسية مثل التحليل والتركيب إضافة الي الفهم والمقارنة والربط والاستنتاج والتغير، وكل ذلك يساعد الفرد اساسا علي أن يكون صورة شاملة عن الموقف أو الحادث المعروض أمامه، ومن خلال ذلك يدرك كل أو معظم المؤثرات والعوامل المحيطة، وبالتالي فان هذا المستوي من الفهم سيجعله في موقف مناسب يستطيع من خلاله أن يقلب الرأي ويزيد من الفهم سيجعله في موقف مناسب يحتاج في هذا الشأن الي المناقشة والمزيد من القراءة والدراسة المتعمقة والرجوع الي مصادر أخري مناسبة للاستنزادة ولالقاء المزيد من الضوء علي الموقف أو الحادثة، بل وربحا يستطيع من خلال ذلك ان يدرك جذو المسألة أو أبعادها التاريخية، وهو مايزيد الأمر وضوحاً ويسجعله أقدر علي اتخاذ القرار المناسب الذي يتمثل في اختيار حل دون حلول أخري بناء على معايير وأحكام خاصة بحددها هو عن طريق مستوي الفهم المتقدم للموقف كله.

وعلي الرغم مما قد يبدو عليه هذه الأمر من اليسر والسهوله الا أن الحقيقة أن هذه العملية غاية في التركيب وتحتاج الي جهد متواصل منذ أولي سنوات الانتظام في الدراسة المدرسية، فالمتعلم منذ بداية انتظامه في التعليم النظامي يجب أن يجد أمامه خبرات عديدة ومتنوعة ومتدرجة من السهوله الي التركيب تساعد علي اكتسابه القدرة على اتخاذ القرار.

وقد يري البعض أن هذه القدرة تناسب مستويات تعليمية متقدمة مثل التعليم الثانوي مثلا، ولكن الحقيقة أن تمكن المتعلم من من هذه القدرة في التعليم الثانوي وحتي في التعليم الجامعي تعني عناية بهذا الأمر منذ البداية.

ولعلنا لا نغالي إذا قلنا أن الطفل يجب أن تتاح ل الفرص المناسبة والكافية لاكتساب هذه القدرة من خلال حياته الأسرية وما يمارسه فيها من اختيار للملابس واللعب والطعام والاصدقاء وغير ذلك من الأمور وثبيقة الصلة بالبناء الشخصي للفرد.

وكل ذلك لابد ان يكون قائما علي التوجيه والارشاد ومن قبل الوالدين.

أما على المستوي المدرسي فان مخطط المنهج لابد ان يضمن المنهج سواء في أهدافه أو مضمونه كل ما من شأنه أن يسلم نفسه للمعلم بحيث يستطيع استخدامه في تخطيط الخبرات المربية المناسبة والتي يمر بسها الأبناء فيتأثرون بها ويتفاعلون معها فيتعلمون منها كيفية ممارسة هذه العملية الهامة كأحد نواتج التعلم الأساسية.

وهذا الأمر يعني أن المعلم نفسه يجب أن تتاح له الفرص المناسبة في أثناء إعداده للمهنة وفي أثناء ممارسته لها حتي يستطيع أن يخطط المواقف التعليمية المناسبة وأن يديرها علي المنحو الدي يساعد الابناء علي المتفاعل المثمر معها وأكتساب المهارة وتنميتها في مراحل تالية.

## سادسا: نماذج المنهج:

ترتبط فكرة نماذج المنهج بما يعرف بنظرية المنهج، والحقيقة أن مصطلح نظرية المنهج ليس علمي درجة من الوضوح والدقة، علي اعتبار أن النظرية مستوي أرقي وأكثر انضباطا واحكاما من الفكر أو الفلسفة.

ويعتبر مصطلح نموذج من المصطلحات التربوية الحديثة نسبياً والتي يسفيد بها الغموض نسبيا، وهذا يرجع الي تعدد المعاني واختلافها من كاتب الي أخر، ويشير البعض الي أن النماذج الخاصة بالمناهج المدرسية هي مخططات تمثل ظاهرة المنهج أو جوانب محددة منها وهي رسومات وأشكال تعبر عن العالم الحقيقي، وهي تسعي بأسلوب منطقي الي تيسير التعقيدات والعلاقات المتشابكه التي قد توجد في الواقع، ومن ثم فهي تعمل كموجهات للعمل في مجال المناهج.

ومن خلال استعراض العديد من تعريفات مصطلح نموذج المنهج مثل تايلر وريتشاردر وجريفز وأوليفا وميلبورن وكيلي وكير وستنهوس وبيو تشامب وغيرهم وجد أنها تشير جيمعا الي أن النموذج الذي يتم وضعه لأي منهج دراسي هو تعبير مختصر وموجز لظاهرة المنهج نما يساعد علي وضوح الرؤية بالنسبة لتلك الظاهرة والذي يعبر عنها في صورة مخطط أو تعميم لكيفية تخطيط المنهج، وهو يوضح العلاقات الشبكية الطولية والعرضية والتبادلية بين كافة مكونات المنهج وكذا المصادر التي يعتمد عليها في تخطيطه وبنائه وتطويره، ويشترط في هذا النموذج أن يأتي بعدا عن فكر تربوي واضح ومحدد، وبالتالي فان ما يعتري النموذج من غموض أو تعقيد غير مفهوم يشير بشكل أو أخر ألي غموض في الفكر الذي استند اليه النموذج، كما أن الغموض في الفكر وعدم وضوح الرؤية في أبعاده وعبلاقاته ينعكس علي فكر الخبراء الذين يخططون النموذج، وعلي أية حال فان نموذج المنهج هو وسيلة أساسية لتوجيه كافة عمليات المنهج، وهو أيضا محاولة لضبط كافة الاجراءات بصورة موضوعية لا تدخل فيها العوامل الشخصية أو الذاتيه.

وهكذا يمكن القول أن نموذج المنهج هو تمثيل موجز للمنهج يوضح العوامل المؤثرة فيه وما يحكمه من تغيرات وعلاقات تبادلية، وهو يعبر عن العمليات والخطوات الأساسية التي يجب أن تتم في الجانب التخطيطي وكذا الجانب التنفيذي للمنهج.

## المراجع العهبية

١ – أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق ( القاهرة ، عالم الكتب،
(1984)
٢ : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير، (القاهرة، عالم الكتب،
.(1979
٣ - ـــــــــــــــــــــــــــــــــــ
التربية الحديثة: مشروع حضارى تربوى لمصر
أبريل، ١٩٨٧، (القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس).
ع – ـــــــــــــــــــــــــــــــــــ
(القاهرة - سبتمبر ١٩٨٧ ) .
٥ : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ( القاهرة ، عالم الكتب،
. (1989
٦ - ـــــــــــــــــــــــــــــــــــ
المناهج وطرق التدريس عدد ٧ ، ( القاهرة ، الجمعية
المصرية للمناهج وطرق التدريس ، يناير ١٩٩٠ ) .
٧ - ــــــ : « تطوير المناهيج » المنهج المصرى الواقع والمأمول ،
(القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، قسم المناهج ،
. ( ) 9 9 7
^ – ـــــــــــــــــــــــــــــــــــ
<b>فى المغرب العربى</b> ، ( الرباط - أبريل ، ١٩٩٣) .
9 - ـــــــــــــــــــــــــــــــــــ
التعليم الأساسي في مصر واقعة ومستقبله ، (القاهرة،
اليوىيسىف، مايو ١٩٩٣.

- ۱۰ أحسم حسسين « المواد الاجتماعية والإبداع » ، ندوة الإبداع في التسعليم اللقائي ، فارعة حسسن العام ، ( القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، محمد : أبريل ١٩٨٩) .
- ۱۱ أحمد حمسين ، أساليب تمدريس الدراسات الإجتماعية، (عمان، اللقاني ، عودة أبو ستيته مكتبة دار الثقافة ، ۱۹۹۰).
- ۱۲ السيد أحمد حامد: أثر العوامل النفسية في التنمية ، مجلة العلوم الاجتماعية السيد أحمد حامد الكويت، العدد الأول ، المجلد الثاني ۱۹۸۵ .
- ۱۳ السيد محمد السيد: نموذج مقترح لبناء المناهج في مصر واستخدامه في تقويم وبناء الشرقاوي : بعض المناهج المدرسية. رسالة دكتوراه غير منشورة (جامعة الشرقاوي) .
   الزقازيق فرع بنها كلية التربية ، ۱۹۸۹) .
- ١٤ أعــضــاء هــــيــــــة: قسم المناهج وطرق التدريس (المنهج المصرى الواقع والمأمول)،
   التدريس
   القاهرة ، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٣) .
- ١٥ أمينة عز الدين: محاضرات في التطوير الإقتصادي ، (القاهرة ، مكتبة عين عبد الله
   عبد الله
- ١٦ أنور الشرقاوى : التعمليم نظريات وتطبيقات ، ( المقاهرة ، الأنجلو المصرية، ١٩٨٨) .
- ۱۷ \_\_\_\_\_ التعمليم نظريات وتطبيقات ، (القاهرة ، الأنجلو المحمورة ، الأنجلو المحمورة ، الأنجلو
- ۱۸ أنور العربى : الدستور بعد التعديلات الإسلامية ، قوانين مجلس السعب وممارسة الحقوق السياسية وتنظيم الدعاية الانتخابية ، (القاهرة ، بنك القوانين ، ۱۹۸۷ ) .
- 19 المركز القومى: نحو تطوير التعليم دراسة تحليلية لآراء وتوصيات للبحوث التربوية المديريات التعليمية ، (القاهرة ، المؤتمر القومى لتطوير التعليم ، ١٩٨٧ ).
- ۲۰ المركر القومي: واقع تطبيق مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في العام الدراسي للبحوث التربوية والتنمية ١٩٨٦ / ١٩٨٧ بالتعليم الأساسي والتعليم العام ، دراسة ميدانية (القاهرة ١٩٨٨).

- ٢١ المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية شعبة تطوير المناهج، مناهج مرحلة التعليم الإبتدائى في بمعض المدارس الأجنبية في جمهورية مصر العربية ، (الأمريكية ، الفرنسية، الإنجليزية، الألمانية) دراسة وصفية تحليلية (القاهرة ، يوليو ١٩٩٢) .
- ۲۲ سالم عبد العزيز: تقويم نظام التعليم الأساسى فى مصر ، مؤتمر التعليم قبل محمود ، دسوقى عبد الجامعى ، ( القاهرة ، نادى أعضاء هيئة تدريس جامعة الجليل الجليل القاهرة ، من ۲۸--۳۰ أبريل ۱۹۹۲ ) .
- ۲۳ سعسيد إسماعيل: درسات في اجتماعيات التربية ( القاهرة ، دار الثقافة على، زينب حسن حسن للطباعة والنشر ، ۱۹۷۹۰ ) .
- ۲۶ سعيد إسماعيل: « أعمدة عشرة للسياسة التعليم في مصر » ، دراسات على على منافي منافي منافع ، على على على على تربوية ، عدد ۳۳ ، ( القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩١ ) .
- ۲۲ سعيد عبده نافع : « نموذج مقترح لتطوير منهج التاريخ بالصف السابع من التعليم الأساسى » ، المؤتمر العلسمى الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، نحو تعليم أساسى أفضل (القاهرة ۳-۲ أغسطس ۱۹۹۲) .
- ۲۷ سيد إبراهيم الجيار: تاريخ التعليم الحديث في مصر وأبعاده الثقافية ، ( القاهرة ، مكتبة غريب ، ۱۹۷۷ ) .
- ۲۸ سليمان الخضرى: الفروق الغردية في الذكاء ، ( القاهرة ، دار المثقافة الشيخ للطباعة والنشر، ۱۹۹۰ )
- ۲۹ سليمان حزين : حضارة مصر أرض الكناية ، ( القاهرة ، دار الـشروق ۱۹۹۱ ) .
- ٣٠ سمير عبد الباسط : : « التنظير المنهجي المعاصر رؤية نقدية » ، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للمناهج آفاق وصيغ غائبة في بناء المناهج ، ( القاهرة ، يناير ، ١٩٨٩ ) .

- ٣١ شبل بدران : الثورة والتعليم ، ( القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٥ ) .
- ٣٢ شكرى عباس: التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، دراسة حلمى، محمد جمال حالة الجيزة مركز التنمية البشرية والمعلومات ، ١٩٨٧ . نوير
- ٣٣ صالح حسين عبد: تطوير منهج التاريخ في المرحلة الابتدائية في السودان ، رسالة الرحمن ماجستير غير منشورة ( القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية الرحمن التربية ، ١٩٨٧ ) .
- ٣٤ طاهر عبد الرزاق،: استراتيجية تخطيط المناهج وتطويرها ، ( القاهرة ، دار عبد السرحمن حسن النهضة العربية ، ١٩٨٢ ) . الابراهيم
  - ٣٥ عـادل عز الـديـن: علم النفس النمو ( القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٨٢ ) . الأشول
- ٣٦ عايدة بشارة : دراسات في تلوث البيئة ، ( القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٣).
- ۳۷ عبد الرحمن: دراسات في السلوك الإنساني ، ( الإسكندرية ، منشأة العيسوى المعارف، د.ت)
- ٣٨ عبد الرحمن: المنهاج الدراسي أسه وصلته بالنظرية التربوية صالح عبد الله الإسلامية ، (الرياض ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية ، ١٩٨٦) .
- ٣٩ عبد السميع سيد: « أزمة المهوية في الفكر التربوي في مصر » ، دراسات أحمد تربوية كتاب غير دوري (القاهرة ، عالم الكتب ، وفمبر ١٩٨٥ ) .

- ع عبد السميع سيد: " الأيديولوجية والتربية " ، دراسات تربوية ، ج٢ ، أحمد السميع سيد: " القاهرة، عالم الكتب ، مارس ١٩٨٦) .
- ٤١ عبد العنى عبود : دراسة مقارنة لتساريخ التربية ، ( القاهرة ، دار الفك النوك العربي، ١٩٧٨).
- ٤٢ عبد اللطيف فؤاد المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها (القاهرة مكتبة إبراهيم .
- ٤٣ عبد الكريم محمد مقدمة في علم المناهج (بدون ناشر، القاهرة الحديثة شاذلي للطباعة، ١٩٨٦).
  - ٤٤ عبد المجيد نشواني: علم النفس التربوي ، (عمان ، دار الفرقان ، ١٩٨٤ ) .
- ٤٥ على أحمد مدكور: نظريات المناهج العامة ( القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٨٤) .
- ٤٦ على السلمى : تحليل النظم السلوكية ( القاهرة ، مكتبة غريب ، د . ت)
- ٤٧ على الكاشف : التنمية الاجتماعية ، المفاهيم والقضايا ( القاهرة ، عالم الكتب.
   ١٩٨٥) .
- ٤٨ وهيب سمعان، دراسات في المناهج ، ( القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٧).
   رشدى لبيب
- ٤٩- يحيى حامد هندام: المناهج أسسها وتخطيطها وتقويمها (القاهرة ، دار النهضه جابر عبد الحميد جابر العربية، ١٩٧٨ ) .
- ٥ يحيى عطية: «الصعوبات التى تواجه دراسة التاريخ فى مراحل التعليم سليمان العام»، مجلة دراسات فى المناهج وطرق العدريس، العام»، مجلة دراسات فى المناهج وطرف العدد ٣ ، (القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرف التدريس، يناير ١٩٨٨).
- ٥١ يــوســف جعــفــر: الاتجاهات الــعالمية في إعــداد معلم المواد الاجتــماعية ، سلـــله سعاده معالم نربوية ، ( القاهرة ، مؤسسة الخليج العربي ، ١٩٨٥)
- ٥٢ يـوسـف جعـهـر: تطوير برامـج الإعداد المهنى لمعلم المواد الاجـتماعية سعادة (الكويت، وكالة المطبوعات ١٩٨٦).

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1 Apple, Michael: Ideology and curriculum (London, Routledge, Kegan Paul, 1985).
- 2 Ausbel & Novake, J. & Hanisian A.: Educational Psychology.

  A cognitive View, (N.Y. Halt Reinhert Winston, 1978).
- 3 Bagley, William: "Classroom Management", in: tanner D. Tanner

  L.: Curriculum Development, Theory into

  Practice (New York, Macmillan Pub.CO. 1980).
- 4 Bandura A.: "Behavior Theory and the Models of Men"

  American Psychologist, No. 29, 1974. P. 859.

  Citing. A J. Zen L. Attitudes, Personality & Behavior Milton Keynes. Open Univ. Press. 1988).
- 5 Barth, James L.: African Social Studies. Cuirriculum and Methods, (Nairobi Purdue University, 1993).
- 6 Boyed, J.: Understanding the Primary Curriculum, (London, Hutchinson, 1984).
- 7 Berger, Kathleen, S., The Developing Person (New York, worth Pub., 1980,).
- 8 Blenkin, G. & Kelly, A.V.: The primary Curriculum, (London, P.C.P. Education Series, 1988).
- 9 Blyth, Alen, et al: Curriculum Planning in History,
  Geography and Social Science, (Great Britain,
  collins, Est. Bristol, 1980).

- 10 Bragow, Donald V., Hartonian, Michael: "Social Studies, The Study of people in Society", In Brandt, Ronalds (Ed.), Content of The curriculum Yearbook, (A.S. C.D.), U. S. A. 1988).
- 11- Bruner, J.: "Toward a Theory of Instruction, (Cambridge The Belknap Press of Harvard Uni. Press, 1966).
- 12 Bruner, J. The Course of Cognitive Growth in Bruner J.,
  (Collection) **Beyond the Information Given**(London Georg, Allen & Unwin Ltd. 1974),
- 13 Bruner, J.: Structure in Learning in Hass Glen (Ed.) Curriculum

  Planning a New Approach (Boston, allyn, Bacon
  Inc., 1980).
- 14 Conrad, Clifton F.: The Undergraduate Curriculum A

  Guide To Innovation and Reform (Verginia, Weat

  View press, 1978).
- 15 Cornbleth C.: "Social Studies Intoduction", in: Lewy Arieeh:

  The International Encyclopedia of curriculum

  (New York, Pergamon Press, 1991).
- 16 Cornnelly, Emi Charl & Clandinin D. Jean: Teachers as

  Curriculum Planners. Narrative of Experience,

  (Columbia, Teachers College, 1988).
- 17 Costin, F. Draguns, J.: Abnormal Psychology: (New York, Gohn Wiley & Sons, 1989)...
- 18 Derak, Cottman: Jean Piaget, (London, Longman Ltd, 1972).

- 19 Fallatah, Ibrahim M: Toward A Conceptual Model For Planning
  The Elementary School Curriculum in Saudia Arabia. **Diss Abs. Abs. Int.,** Vol. 41, No. 10 A 1981.
- 20) Flavil, J.: Cognitive Development (Englewood, Cliffs, New Jersy, Prentice Hall, 1985).
- 21 Fredrick Risinger,: Trends in K-12 Social Studies, ERIC Digest, 1992.
- 22 Gallink, Donna; "Multi Cultural Education", In: Pluralistic Social, (London, Mosby Co, 1981).
- 23 Gault, Alua Jaunita: Development of curriculum paradigm for International Education (Ed.D), Temple Univ., Diss. Abs. Int. Vol. 4, No. 3, A, 1986.
- 24 Glatthorn, Allan: Curriculum Leadership, (Glenview Scott, Forsman and Co. 1987).
- 25 Golby, Mike: "Curriculum Traditions" in: Moon, Bob, et al.

  (Eds), Politics for the Curriculum (London, Hodder, Stoughton, 1989).
- 26 Goodlad and Associates: The Study of Curriculum Practice, Curriculum Inquiry (New York, Mc Grow Hill Book Co., 1979).
- 27 Graham Douglas: Moral Learning and Developmental Theory and Research, (New York, Willy Sons, 1974).
- 28 Graves, Noman: Curriculum Planning in Geography, (London, Heinman, 1979).

- 29 Graves, Norman: Geography in Education, (London, Heinman, education Book 1980).
- 30 Griffin, Colin: Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education, (London, Croom Helm, 1983).
- 31 Grundy, Shirly: Curriculum Product or Praxis? (London, Ealmer Press, 1987).
- 32 Guyle François: Psychology of Teaching, (California Wadsworth, Paul Co., 1988).
- 33 Hall, Joan K.B.: The Effects of using an Advance Organizer on Various Levels of Comprehension in Fifth Grade Social Studies, Diss. abs. No. 12 A, 1978.
- 34 Hamyer U.: "Curriculum theory in Husam Thorston et al., "Eds",

  The International Encyclopedia of Education,

  (Vol.2, 1985).
- 35 Hamyer U.: "Curriculum theory" in Lewy Arieh (Ed.) the

  International Encyclopedia of Curriculum (New
  York, Pergamon Press, 1991).
- 36 Hass, Glen: Curriculum Planning, a New Approach,
  (London, Allyn & Bacon Inc.
- 37 Hennings, Dorthy Grant: Todays Elementary Social Studies, (New York, Harper and Row, 1989).
- 38 Herlihy John, Strahan Go Davis: "Social Studies Innovations, a Decade Later," Social Studies (Washington, NCSS, Vol., 48, No.6 Sept. October, 1984).

- 39 Herman &. Wayn, J.R.: "Scope and Sequence in social Studies Education "Social Education (Washington, NCSS Vol. 47, No. 2, February 1983.
- 40 Halt, Evelyn R.: Remember The Ladies Woman's in the Curriculum. Eric Digest, 1990.
- 41 Holt, Mourice: Schools and Curriculum Change, (London, McGrow Hill Co., 1980).
- 42 James H. Wacker: The Application of A Curriculum Paradigm to Design and Development of A High School Social Studies Curriculum. **Diss. Abs. Int.**, (Vol., 31 No 10 A 1970).
- 43 Garolimek, John: Social Studies in Elementary Education (New York, Macmillan. Pub. Co. 1985.
- 44 Joyce V., Tassel B., et al.: Comprehensive Curriculum for Gifted Learners, (London, allyn and Bacon Inc., 1988).
- 45 Kaltsounis, Theodor: Theaching Social Studies in Elementary School, (Washington, 1979).
- 46 Kelly A. V. (ED.): Curriculum Context (London, Harper & Row Pub., 1980).
- 47 Kelly A. V.: The Curriculum: Theory and Practiced (London, Harper and Row, Pub 1980).
- 48 Kelly, R.: "Elementary School Guidlines Needs Assessment, (Elementary School Guidlines Counsiling, No. 3, Feb. 1980.

- 49 Kimpston, Richard D.: Curriculum Fidelity and the Implementation Tasks Employed by Teachers, A Research Study: Curriculum Studies, April. June, Vol. 17, No. 2, 1985).
- 50 Kissok, Criag: Curriculum Planning for Social Studies
  Teaching, (New York, John Willy & Sons, 1981).
- 51 Kloes, Donald: "What Needs or Goals, I See in My Students That

  May be met in Social Studies Classes": Social

  Education, Vol. 12, No. 3, Spring, 1982).
- 52 Lowton, denis: Social Change: Educational Theory and Curriculum Planning, (London, Hodder, Stoughton & Open Univ. (1973).
- 53 ----: The Politics of The Curriculum, (London, Routledge Kegan Paul, 1980).
- 54 ----: " Models of Planning ", in: Gordon, Peter (Ed.), The Study of the Curriculum (London, Batsford, Academic and Education, Ltd., 1981).
- 55 -----: Curriculum Studies and Educational Planning, (London, Hodder & Stoughton, 1983).
- 56 -----: School curricuolum Planning, (London, Hodder, Stoughton, 1986).
- 57 Lemlech Johnna Kasin: Curriculum and Instructional

  Methods for the Elementary School (New York.

  Macmillan Pub. Co., 1990).

- 58 M. Beard, Ruth: Outline of Piaget's Developmental

  Psychology for Student and Teacher, (London,
  Routledge Kegan, 1981).
- 59 Madeson, Cliffard & Madeson, Charles: "What is Behaviour Modification " in: HAss Glen (Ed.) Curriculum Planning, A New Approach (London, Allyn and Bacon Inc., 1983).
- 60 McCormik, Robert & James Mary: Curriculum Evaluation in Schools, (London, Croom Helm, 1988).
- 61 McNeil, John: Curriculum: A Comprehensive Introduction 3ed. Ed., (Boston Little Brown Co., 1985).
- 62 Michaelis, J. & Rush H.: Elementary Social Studies Handbook, (New York, Published by H.P.I., 1987).
- 63 Moor, Rob & Ozga, J. (Eds.): Curriculum Policy (New York, Pergamon Press, 1991).
- 64 Moor, Terry: "The Nature of Education Theory", in: Lowton,
  Denis et al.: Theory and Practice in Curriculum
  Studies (London, Routledge & Kegan, Paul, 1978).
- 65 Morrist: Social Science versus Sociaalstudis in LEWY ARIEh:

  The International Encyclopedia of Curriculum
  (Newyork, Pergamon press, 1991).
- 66 Morrison, K. & Riddy K.: Curriculum Planning and The Primary School, (London, Paul- Champman pub. Co. 1988).

- 67 Mullins, sandra L.: "Social Studies for the 21st Centuiry"

  Recommendations of the National Commission on Social

  Studies in Schools (Eric Digest 1990).
- 68 National Council for the social Studies: Search of A Scope and Sequence for Social Studies, socia Education, Vol. 4, No. 4 (Washington D.C.U.S. A., 1974).
- 69 National Council for the Social Studies: Scope and Sequence for the social Studies Education: What should be Tought where? Social Education, Vol. 47, No. 2, 1983).
- 70 Novake J.D.: A Theory of Education, (N.Y. Gruna Stratton, corneil Univ. Press, 1977).
- 71 Oliva, peter: **Developing the Curriculum** (Boston, Little Brown Co., 1982).
- 72 ----: Developing the Curriculum, (London, Little Brown and Co., 1988).
- 73 Perceival, Fred, Ellington Henery: A Handbook of Educational Technology, (New York, Nicholas Publishing Co., 1984).
- 74 Purta, Paul P.: "Statement on Essentials of the Social Studies", Social Education, (Washington, N.C.S.S. March, Vol. 45, 3, 1981).
- 75 R. Ernest, Et al.: Instruction to Psychology, (N. Y. Harcourt Brace; 1979),.

- 76 Raymond, D. Edmon: a Systematic Theory for Curriculum Development and Insturction in Elementary School.

  Diss. abs. Int., Vol 33, No. 12, A, 1973).
- 77 Rivett, Patrick: Principles of Model Building, (New York, John Willy & Sons, 1972).
- 78 Samuel Kunch, Salla-Bao: "Cultural Aspects of Curriculum Development, ARotional of Social Studies Curriculum Development in Sruualeone", **Diss ABs. Int** Vol. 4, No. 2 A, 1981).
- 79 Savage, Tom & Armistrong, David: Effective Teaching in elementary social Studies, (New York, Macmillan Pub. Co., 1987).
- 80 Saylor, Galen, et al. Curriculum. Perspective, Paradigm Planning For Better Teaching and Learning (New York Holt Renehart, Winston, 1986) and Learning, (New York, Holt Renehart, Winston, 1981).
- 81 Schubert, William H: Curriculum Perspective, Paradegm and Possibility, (New York, Macmillan Co., 1986).
- 82 Shirley H. Englo: "Exploring the Meaning of the Social Studies:"

  Social Education (Washington, National council for the Social Studies, Vol. 35, No. March, 1971).
- 83 Stenhouse, L. An Introduction to Curriculum Research and Development, (London, Heinman, 1975).
- 84 Suriporn, Bonnyanenta: The Development of A Model for Curriculum Analysis of Secondary Social in Thailand,

رقم الإيداع 1992 / 9797

**I.S.B.N** 966 - 232 - 054 - 1



distributed Lieuter Allender			
			HALL CASILIE
177/ 1/\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\			
المستعدد المتعدد	A TEXT IN A COURT OF THE PARTY.	المالية المراجعة المالية المراجعة المرا	THE RESIDENCE
			الو الكفي حمال ال
7:3			
والم الكن			
KIT ALL YEST AND A PLANT HE WAS TO A STORY			
ع المالكين الكتب الأخل الكتب الكتب الكتب الكتب			
			V
			بالمنتوب عالماليكم